

# Otsikointi, aloittaminen ja lopettaminen yhdeksäsluokkalaisten mielipideteksteissä

Mikko Yrjölä  
Pro gradu -tutkielma  
Humanistinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto  
Lokakuu 2020

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Suomen kielen ja suomalais-ugrilaisten kielten ja kulttuurien maisteriohjelma
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Suomen kieli		
Tekijä – Författare – Author Mikko Yrjölä		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Otsikointi, aloittaminen ja lopettaminen yhdeksäsluokkalaisten mielipideteksteissä		
Työn laji – Arbetets art – Level Syventävien opintojen tutkielma	Aika – Datum – Month and year Lokakuu 2020	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 68
Tiivistelmä – Referat – Abstract  <p>Tutkielmassa tarkastellaan yhdeksäsluokkalaisten mielipideteksteissään käyttämiä otsikoinnin, aloittamisen ja lopettamisen keinoja. Tutkielman tavoitteena on ensinnäkin selvittää, hallitsevatko yhdeksäsluokkalaiset tekstin kokonaisrakenteen otsikoinnin, aloittamisen ja lopettamisen osalta. Tutkielman tavoitteena on myös kuvata, millaisia otsikoinnin, aloittamisen ja lopettamisen keinoja yhdeksäsluokkalaiset kirjoittavat käyttävät.</p> <p>Tutkielma kuuluu tekstilajitutkimuksen alaan. Tutkielman aineisto muodostuu neljästäkymmenestä mielipidetekstistä, jotka on laadittu osana kansallisen oppimistulosten arviointihankkeen esitestauskoetta. Aineiston tekstejä analysoidaan suhteessa tekstilajin rakennepotentiaaliin. Analyysin kohteena ovat tekstien otsikot, aloitusjaksot ja lopetusjaksot, joita pidetään sekä mielipidetekstille että koulukirjoitelmalle välttämättöminä jaksoina.</p> <p>Tutkielman tulokset osoittavat, että yhdeksäsluokkalaiset hallitsevat tekstin kokonaisrakenteen otsikoinnin ja aloittamisen osalta, mutta lopettaminen on oppilaille hankalampaa. Kaikilla analysoiduilla teksteillä on selkeä otsikko, joskin viisi kirjoittajaa on käyttänyt tehtävänantoa otsikkonaan. Kolmea tekstiä lukuun ottamatta kaikissa analysoiduissa teksteissä on selkeä aloitusjakso. Lopetusjakso puuttuu hieman useammasta kuin joka viidennestä tekstistä.</p> <p>Yleisimpiä otsikkotyypppejä ovat aiheotsikko ja väiteotsikko, joita käyttää teksteissään yhteensä miltei neljä viidestä oppilaasta. Aloituskeinoista yleisimpiä ovat tekstin pohjustaminen ja oman pääväitteen esittäminen. Erilaisia lopetuskeinoja – tulevaisuuteen suuntautuvaa lopetusta, kokoavaa lopetusta ja johtopäätöslopetusta – oppilaat käyttävät teksteissään jokseenkin samoissa määrin.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords genre, tekstilaji, rakennepotentiaali, jaksoanalyysi, kokonaisrakenne, mielipideteksti, kirjoittaminen, kirjoittamisen opetus		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Kaisakirjasto, e-thesis-palvelu		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

# SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO .....	4
1.1 Tutkielman lähtökohdat.....	4
1.2 Koululaisten kirjoittamisesta sanottua.....	7
1.3 kirjoitustaidon tutkiminen ja arviointi kansallisesti .....	9
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	12
2.1 Tekstilaji eli genre.....	12
2.2 Tekstilaji peruskoulussa.....	15
2.3 Koulussa kirjoittamisesta ja kirjoittamisen opetuksesta.....	19
3 AINEISTO JA METODIT .....	26
3.1 Tutkielman aineisto.....	26
3.2 menetelmä .....	29
4 ANALYYSI .....	32
4.1 Otsikointi .....	33
4.2 Kappalejako ja tekstin rakenne.....	37
4.2.1 Tekstin aloittaminen .....	38
4.2.2 Tekstin lopettaminen .....	46
4.3 Yhteenveto.....	55
5 POHDINTAA .....	57
6 LÄHTEET .....	61

# 1 JOHDANTO

## 1.1 TUTKIELMAN LÄHTÖKOHDAT

Tämän tutkielman kirjoitushetkellä työskentelen suurehkossa eteläsuomalaisessa yhtenäiskoulussa suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajana. Teetin kahdeksasluokkalaisilla oppilaillani hiljattain tehtävän, jonka tarkoituksena oli tuottaa kuvitteellinen uutinen otsikoineen, ingresseineen ja uutiskuvineen, uutiskolmioita mukailevine rakenteineen ja uutiselle tyypillistä neutraalia kieltä käyttäen. Ennen varsinaiseen työhön ryhtymistä kertosimme ryhmän kanssa edellä mainitut sekä muut tehtävän kannalta keskeiset seikat: mitä ovat uutiskysymykset, missä järjestyksessä asiat esitetään, millaiset aiheet ovat uutisoinnin arvoisia ja niin edelleen. Kun oppilaat tunnin päätteeksi esittelivät paperiliuskoille hahmoteltuja tuotoksiaan, kiinnitin huomioni kauniisti kuvitettuun ja uskottavasti palstoitettuun lehtiseen, jonka leipäteksti alkoi - pettymyksekseni - sanoilla "eräänä päivänä".

Uutisen kirjoittaminen kertomuksen muotoon tarkoitti tässä tapauksessa sitä, että kertaamamme uutisen tekstilajipiirteet eivät olleet päätyneet taululta tekstiin asti. Ehkä oppilaat ovat tottuneet kirjoittamaan kertomuksen kaltaisia narratiivisia tekstejä. Tai ehkä kyse oli siitä, että mielikuvituksen laukatessa antamani ohjeet olivat päässeet unohtumaan ja keksityt tapahtumat järjestyivät paperille epähuomiossa sellaisenaan. Ehkä oppilaat olivat olleet välinpitämättömiä. Mahdollista on toki sekin, että eroja uutisen ja kertomuksen välillä ei yksinkertaisesti hahmoteta. Joka tapauksessa havahduin pohtimaan keskeneräistä tutkielmaani ja tekstilajien opettamisen välistä yhteyttä.

Peruskoulun oppilailla on usein jo omasta takaa paljon kieltä ja tekstejä koskevaa tietoa, jonka he ovat omaksuneet arjessa kieltä käyttämällä, kuuntelemalla ja lukemalla.

He osaavat muun muassa nimetä ja erottaa toisistaan tekstilajeja, vaikka eivät hallitsisikaan teksteistä puhumiseen tarvittavaa metakieltä. (esim. Shore & Rapatti 2014: 17-18.) Tekstilajeihin liittyvät intuitiiviset tiedot, tekstilajien yhteydessä käytettävä metakieli sekä kokemukset eri tekstilajien lukemisesta ja tuottamisesta muodostavat kokonaisuuden, josta puhutaan tekstilajitaitoina (esim. Rahtu 2014: 65-66), tekstilajin tajuna (Kalliokoski 2006: 241; ks. myös Valtonen 2012: 53-54) ja kielitietoisuutena (POPS 2014: 159-160, 287, 294). Koulussa näitä tekstilajitaitoja hiotaan ja jalostetaan ja metakieltä opiskellaan yhä monipuolisempien ja monimuotoisempien tekstien tulkitsemiseksi ja merkitysten tunnistamiseksi.

Tekstilajitaidot ovat konkreettinen osa monilukutaitoa (OPH 2020a). Niitä harjoitellaan oppitunneilla ja kotona erilaisin tulkitsemis- ja tuottamistehtävin. Tekstilajitaitoja on myös mahdollista arvioida (esim. Makkonen-Craig 2011a: 71-74; vrt. Kalliokoski 2006: 241), toisin kuin abstraktimpaa monilukutaitoa. Osana monilukutaitoa tekstilajitaidoilla on merkityksellinen ja jalo tehtävä: niitä tarvitaan maailman kulttuurisen ja kielellisen monimuotoisuuden tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen, kriittiseen ajatteluun, erilaisista teksteistä nauttimiseen sekä ennen kaikkea yhteiskunnalliseen osallistumiseen (POPS 2014: 22-23). Maailma on pullollaan käytännön esimerkkejä tekstilajeista arjen koulutyössä ja työelämässä, ja tekstilajeja sivuavia seikkoja, kuten kielenpiirteitä, pohditaan monissa yhteyksissä (ks. esim. Pinker 2015; Harjuniemi 2020).

Käsittelen maisterintutkielmassani yhdeksäsluokkalaisten tekstilajitaitoja. Aineenopettajana olen kiinnostunut koululaisten teksteistä ja kirjoitustaidosta sekä keinoista havainnoida ja arvioida oppilaiden tuottamia tekstikokonaisuuksia. Tässä suhteessa työlläni on pedagogista merkitystä. Tutkimuskohteen valintaan auttoi puolestaan Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa eli Karvissa suorittamani korkeakouluharjoittelu, jonka aikana pääsin tutustumaan paitsi tutkielmani aineistoksi valikoituneisiin mielipideteksteihin, myös laajemmin koko oppiainetta koskevaan arviointityöhön. Tutkielmaani ovat siis motivoineet sekä opettajuuteen että oppimistulosten arviointiin liittyvät seikat.

Tarkastelen tutkielmassani yhdeksäsluokkalaisten kirjoittajien mielipideteksteissään käyttämiä otsikoinnin, aloittamisen ja lopettamisen keinoja. Aineistoni muodostuu teksteistä, joita yhdeksäsluokkalaisten ovat laatineet kuvitteelliseen kotipaikkakunnan verkkolehteen. Tutkielmani teoreettisena pohjana toimii systeemis-funktionaalinen tekstilajiteoria, jonka mukaan kirjoittajat noudattavat kirjoittaessaan vakiintuneita sosiaalisia konventioita. Työni keskeisen teoreettisen viitekehyksen muodostaa tekstilajiteoria ja erityisesti Ruqaiya Hasanin käsitteellistämä tekstilajin rakennepotentiaali. Rakennepotentiaalilla viitataan tekstilajin kannalta välttämättömiin ja valinnaisiin tekstin osiin. Palaan rakennepotentiaalın käsitteeseen sekä työni kannalta keskeisiin tekstilajeihin tuonnempana.

Asetan tutkielmalleni kaksi tavoitetta. Pyrin ensinnäkin selvittämään, hallitsevatko yhdeksäsluokkalaisten mielipidetekstin ja koulukirjoitelman kokonaisrakenteen niiltä osin, kuin se on kyseisten tekstilajien rakennepotentiaalissa ilmaistu. Toiseksi selvitän, millaisia erilaisia otsikoinnin, aloittamisen ja lopettamisen keinoja yhdeksäsluokkalaisten käyttävät teksteissään. Tutkimuskysymyksenäni olen muotoillut seuraavasti:

- 1) Noudattavatko yhdeksäsluokkalaisten mielipidetekstit tekstilajille tyypillistä rakennetta otsikoinnin, aloittamisen ja lopettamisen osalta?
- 2) Millaisia otsikoinnin, aloittamisen ja lopettamisen keinoja yhdeksäsluokkalaisten käyttävät teksteissään?

Tutkielmani ensimmäinen luku on johdantoluku, joka käsittelee tutkielmani lähtökohtia ja jossa esittelen koululaisten kirjoittamisesta tehtyä tutkimusta ja oppimistulosten arviointia Suomessa. Luku 2 sisältää työni teoreettisen viitekehyksen. Teoriaa käsittelevässä luvussa käsittelen tekstilajia yleisesti ja koulussa. Luvussa 3 esittelen tutkielmani aineiston ja analyysimenetelmäni. Luku 4 on analyysiluku, jossa analysoin aineistoni tekstejä suhteessa edellä ilmipanemiini tutkimuskysymyksiin. Luvussa 5 esittelen työni keskeiset tulokset sellaisenaan sekä suhteessa koululaisten kirjoittamisesta jo ennestään tiedettyyn ja pohdin oman analyysini luotettavuutta.

## 1.2 KOULULAISTEN KIRJOITTAMISESTA SANOTTUA

Koululaisten kirjoittamista ja koululaisten tekstilajitaitoja on tutkittu Suomessa melko vähän. Alakouluikäisten kirjoittamista ei ole tutkittu tekstilajitaitojen ja tekstintutkimuksen näkökulmasta juuri lainkaan, ja yläkoululaistenkin kirjoittamista on tutkittu vain vähän. Lukio-ikäisten kirjoittajien tekstejä on sen sijaan käsitelty useammassa opinnäytetöissä ja väitöskirjoissa 2000-luvulla. Seppäsen (2015: 13) mukaan syitä tähän voi etsiä ainakin ylioppilastekstien vertailukelpoisuudesta ja paljoudesta, lukion suomen kielen ja kirjallisuuden opettajien taipumuksesta profiloitua tutkiviksi opettajiksi sekä alaikäisiin liittyvistä tutkimuseettisistä järjestelyistä. Toisaalta tutkimuskohteen valintaan voivat vaikuttaa myös tutkijan itsensä asettamat tutkimusongelmat ja siten tutkittavien tekstien laatu: osaa kielenpiirteistä tai tekstilajeista on yksinkertaisesti helpompi tutkia osana lukio-ikäisen kirjoittamaa laajempaa ja kehittyneempää tekstiä.

Argumentaatio ja argumentoivat tekstilajit näyttäisivät olevan toistuva teema ainakin suomen kielen ja kirjallisuuden oppiainetta sivuavissa opinnäytetöissä. Tämä saattaa johtua opetukselle asetetuista tavoitteista ja argumentoivien tekstilajien tutkittavuudesta. Tekstien rakennetta, retoriikkaa ja argumentaation keinoja on tutkittu myös väitöskirjoissa (esim. Mikkonen 2010; Komppa 2012). Aineistona on hyödynnetty paitsi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen aineistoja, myös muita opintoihin kuuluvia kirjoitussuorituksia ja erityisesti ylioppilastekstejä.

Tämän tutkielman kannalta keskeiset tutkimukset ovat käsitelleet oppilaiden tuottamia tekstejä tekstilajilähtöisesti. Lukio-opiskelijoiden vastinetekstejä tutkineen Mikkosen (2010) mukaan lukiolaisten kirjoittamat yleisönosastokirjoitukset noudattavat ”konventionaalistunutta kappalejaotukseen perustuvaa muodollista rakennetta”, joka sisältää otsikon, aloituksen, käsittelyosion ja lopetuksen (mts. 183). Valtonen (2012) on tutkinut ylioppilaskokeessa kirjoitettuja uutistekstejä tekstilajin hallinnan näkökulmasta ja todennut, että epätyypillisestä tehtävänannosta huolimatta

abiturientit ovat hallinneet uutisgenren konventiot melko hyvin. Suomi toisena kielenä -ylioppilasesseitä tutkinut Komppa (2012) puolestaan osoittaa, että tekstin retoriset osat, kuten tarkennukset tai rinnastukset, eivät aina kytkeydy tekstin kappalejaotukseen. Kappalejaotuksella on kuitenkin vaikutusta siihen, millaisia merkityksiä tekstillä halutaan tuoda ilmi. (Mts. 179.)

Koululaisten kirjoittamiseen on paneuduttu myös erilaisissa artikkelikokoelmissa. Lukiolaisten kirjoittamista ja suomen kielen ja kirjallisuuden ylioppilaskoetta käsitellään laajalti teoksessa Lukiolaisten äidinkieli (Kauppinen ym. 2011). Artikkelit koskevat kirjoitustaidon määrittelemistä ja kirjoittamiseen liittyviä osataitoja (Makkonen-Craig 2011a), ylioppilaskokeen tekstilajia (Kauppinen 2011a), ylioppilasesseiden rakennetta (Silén 2011a) sekä oppilaiden luku- ja kirjoitustottumuksia, jotka osaltaan vaikuttavat tekstilajien hallintaan (Kauppinen 2011b; Kainulainen 2011). Ylioppilaskoe ja -tekstit ovat esillä myös Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa 2009 (Harmanen & Takala 2009: osa 3). Lukiossa opiskelevien S2-oppilaiden kirjoittamista on käsitellyt ainakin Kalliokoski (2006).

Peruskouluikäisten kirjoittamista ja tekstilajitaitoja on pohdittu useissa Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjoissa (esim. Luukka & Jääskeläinen 2004; Harmanen & Takala 2009; Shore & Rapatti 2014). Näissä julkaisuissa kirjoittamista ja tekstilajeja lähestytään usein opettajan näkökulmasta, jolloin tarkastelu saattaa keskittyä esimerkiksi tekstien tai tekstilajitaitojen arviointiin (esim. Shore & Rapatti 2014b), genrepedagogiikan teoreettiseen taustaan (esim. Shore 2014) ja käytännön toimintamalleihin (esim. Keinänen & Paalanen 2009; Pirskanen & Kurki 2014). Oppilaan tuottamaa tekstiä tutkii ainakin Rätty (2004), joka analysoi oppilaiden mielipidetekstejä tekstityypin ja argumentoinnin keinojen näkökulmista. Oppilaiden kirjoittamiseen paneudutaan myös artikkelikokoelmassa Nuoret kielikuvassa (Routarinne & Uusi-Hallila 2008).

Vaikka otoskoko ja kirjoittamisen konteksti rajaavatkin oppilaiden kirjoittamisesta tehtävää tutkimusta, tehdään laajamittaisia tutkimuksia kirjoitus- ja lukutaidosta



kuitenkin myös kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Kansainvälisellä arvioinnilla tarkoitetaan useimmiten PISA (Programme for International Student Assessment)-arviointeja, joissa Suomi on tyypillisesti menestynyt hyvin: esimerkiksi vuoden 2018 PISA-arvioinnissa suomalaisten nuorten lukutaito oli OECD-maiden parhaimmistoa (OECD 2019: 56-57). Kansallisella tasolla oppilaiden osaamisen arvioinnista vastaa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

### 1.3 KIRJOITUSTAIDON TUTKIMINEN JA ARVIOINTI KANSALLISESTI

Suomessa perusopetusta ja sille asetettujen tavoitteiden toteutumista arvioi Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Karvin toiminnasta säädetään laissa Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta (30.12.2013/1295), jossa sen tehtäviksi määritellään koulutukseen liittyvien arviointien toteuttaminen, perusopetusta, toista astetta sekä taiteen perusopetusta koskevissa opetussuunnitelmissa asetettujen tavoitteiden saavuttamista koskevien arviointien tekeminen, koulutusta järjestävien tahojen tukeminen arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa, koulutuksen ja varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittäminen sekä muista sille säädetyistä tai määrätyistä tehtävistä huolehtiminen (§ 2). Karvin toteuttamilla oppimistulosten arviointihankkeilla tuotetaan luotettavaa tietoa oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttamisesta koulutuspoliittisen päätöksenteon ja koulutuksen suunnittelun tueksi (esim. Kauppinen & Marjanen 2020: 26; Harjunen & Rautopuro 2015: 17). Lisäksi arviointihankkeet tuottavat tietoa koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta (esim. Harjunen & Rautopuro 2015: 17 ja siinä mainitut lähteet).

Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia perusopetuksen päättövaiheessa on arvioitu karkeasti noin neljän vuoden välein. Edellisen kerran suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia on mitattu vuonna 2014 (ks. Harjunen & Rautopuro 2015). Kansalliset arvoinnit mittaavat yleistä osaamisen tasoa Suomessa: arviointien

tarkoituksena ei siis ole mitata yksittäisen oppilaan, opettajan tai koulun suoriutumista (mts. 17; Lappalainen 2011: 15). Sisällöltään arvioinnit keskittyvät perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjattuihin sisältöalueisiin, joita painotetaan arviointihankkeissa eri tavoin (esim. Kauppinen & Marjanen 2020: 31). Oppimistulosten lisäksi arvioinneissa kiinnitetään huomiota oppimiseen mahdollisesti vaikuttaviin taustamuuttujiin kuten alueelliseen vaihteluun, opetuskieleen, vanhempien koulutustaustaan ja oppilaan sukupuoleen.

Viimeisin suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointihanke (ks. Kauppinen & Marjanen 2020) toteutettiin vuosina 2018-2020. Hankkeessa arvioitiin yhdeksäsluokkalaisten osaamista tekstien tulkinnan, tekstien tuottamisen ja kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen saralla. Arvioitavat osa-alueet vastaavat opetussuunnitelman perusteissa esitettyjä sisältöalueita S2, S3 ja S4 (POPS 2014: 291-292). Arviointi tehtiin ensimmäistä kertaa täysin digitaalisesti Karvin omassa arviointijärjestelmässä.

Arvioinnin tulokset ilmoitettiin kouluarvosanoina, jotka määriteltiin suhteuttamalla pistemäärien keskiarvo päättöarvosanojen keskiarvoon. Näin esitettynä kaikkien tulosten keskiarvo vastaa kouluarvosanaa 7,9 (Kauppinen & Marjanen 2020: 3). Tulokset ilmoitettiin myös PISA-arvioinneissa tutulla asteikolla, jossa kansallinen keskiarvo on aina 500 pistettä. Osaaminen on sukupuolittunutta tyttöjen hyväksi, mikä vastaa aiempien päättöarviointien tuloksia. Vuoden 2020 päättöarvioinnissa tyttöjen osaaminen oli keskimäärin yhden kouluarvosanan verran poikien osaamista parempaa. (Kauppinen & Marjanen 2020: 4, luku 2; Harjunen & Rautopuro 2015; Lappalainen 2011.)

Tämän tutkielman kannalta keskeisimmät arviointitulokset liittyvät oppilaiden tekstien tuottamiseen liittyviin taitoihin. Kauppisen & Marjasen (2020: 59-71) mukaan kirjoitustehtävien tulosten keskiarvo vastaa kouluarvosanaa 7,9, joskin taidoissa ilmeni hieman alueellista vaihtelua. Koko maassa tyttöjen tekstien tuottamisen taidot olivat yhden kouluarvosanan verran poikien tekstien tuottamisen taitoja parempia. Tulosten

perusteella noin kaksi kolmesta tytöstä ja yksi kolmesta pojasta yltää tekstien tuottamisessa vähintään arvosanaan 8. (mt.) Oppilaiden kirjoitustaitoa on arvioitu kaikissa 2000-luvun arvioinneissa ja tuloksia on esitetty aikaisemminkin kouluarvosanojen muodossa (esim. Lappalainen 2011: 58-62), mutta erilaisten tehtävien ja raportointikäytänteiden vuoksi tästä ei voida tehdä johtopäätöksiä. Kirjoitustaidon sukupuolittuneisuus on sen sijaan arvioinnista toiseen toistuva ilmiö (Kauppinen & Marjanen 2020: 116-117).

Tyypillisesti varsinaista arviointiraporttia on tuettu artikkelikokoelmalla, jossa oppiainetta ja oppilaiden taitoja käsitellään syvällisemmin ja usein laadullisin menetelmin. Kokoelmien artikkelit ovat tutkijoiden sekä mahdollisesti arviointihankkeeseen osallistuneiden asiantuntijoiden arviointiaineiston pohjalta kirjoittamia. Genreä, kirjoittamista ja tekstin rakennetta ovat artikkeleissaan käsitelleet ainakin Silén (2011b), Örnmark (2011) ja Makkonen-Craig (2015).

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä kappaleessa esittelen tutkimukseni teoreettisen taustan. Aloitan tekstilajiteoriasta, joka toimii työni pääasiallisena teoreettisena viitekehysenä. Esittelen näkökulmia tekstilajin määritelmään ja selvitän lyhyesti, miten tekstilajia voidaan tutkia. Seuraavaksi asemoin tutkimukseni peruskoulun kontekstiin esittelemällä kouluopetuksen tekstilajeihin liittyvät sisällöt ja tavoitteet sekä näkökulmia koulussa kirjoitetun tekstin tekstilajiin. Lopulta esittelen kirjoittamisen opetuksen taustalla vaikuttavia kirjoitustaitokäsityksiä.

### 2.1 TEKSTILAJI ELI GENRE

Genren käsite lienee useimmille meistä ainakin jokseenkin tuttu. Saatamme lukea genrekirjallisuutta, pidämme tiettyyn genreen sijoittuvista elokuvista ja osaamme ehkä keskustellakin kuluttamastamme kulttuurista genreteorialle tyypillisin käsittein. Genret ovat läsnä kuitenkin myös viihdeteollisuuden ulkopuolella, ja arkisten kielenkäyttökokemusten myötä meille onkin saattanut muodostua käsitys esimerkiksi siitä, miltä sähköpostiviesti, pääkirjoitus tai vaikkapa ruokaresepti tyypillisesti näyttävät. (Mäntynen & Shore 2011: 24.) Tämä tapa luokitella tekstejä perustuu pohjimmiltaan samankaltaisuuksiin: tutkimme ja erottelemme tekstejä sen mukaan, missä määrin ne muistuttavat muita, aiemmin lukemiamme tekstejä (Solin 2006: 72; Valtonen 2012: 45-46).

Genrelle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää. Alkujaan genret tarkoittivat yksinomaan kirjallisuuden eri lajeja, ja pitkään ne miellettiinkin varsin tiukkarajaisiksi luokiksi, joiden avulla saatettiin erottaa toisistaan esimerkiksi hyvä ja huono kirjallisuus (Shore & Mäntynen 2006: 13-16; Heikkinen & Voutilainen 2012: 20-22). Kielentutkimukseen genren käsite vakiintui vasta 1980-luvulla, vaikka kielentutkijat

olivatkin käyneet keskustelua tekstien - niin kirjoitettujen kuin puhuttujenkin - luokittelusta jo vuosikymmenten ajan (Shore & Mäntynen 2006: 16). 1900-luvulla genreajattelua uudisti erityisesti venäläinen kirjallisuudentutkija Mihail Bahtin, jonka mukaan kaikki inhimillinen viestintä sisältöineen, tyyleineen ja jäsentelyineen edusti tunnistettavaa ja suhteellisen vakaata kielenkäytön lajia (Shore & Mäntynen 2006: 23-27) eli genreä tai *tekstilajia*. Bahtinin (1986: 60, 89) keskeinen ajatus oli, että kaikki kielenkäyttö oli viime kädessä *dialogista*<sup>1</sup>, siis jo aiemmin sanottuun viittaavaa tai sitä toistavaa, ja siten väistämättä johonkin genreen kuuluvaa. Tämä määritelmä mahdollisti genretutkimuksen ulottamisen myös taiteellisten tekstien ulkopuolelle.

Heikkisen & Voutilaisen (2012: 22-24, 39-45) mukaan genreen määrittelyä hankaloittaa sen poikkitieteinen ja lähestymistavasta riippuvainen luonne. Genre ei rajoitu yksin kielitieteen tai kirjallisuustieteen tutkimuskohteeksi, vaan sitä tutkitaan laajalti myös muilla tieteenaloilla. Lisäksi pelkästään kielitieteessä genreä on määritelty lukemattomin eri tavoin. Yleisesti ottaen kielitieteellisessä genretutkimuksessa keskitytään kuitenkin joko konkreettisiin teksteihin ja niiden rakenteeseen tai näiden tekstien tuottamiseen ja kuluttamiseen liittyviin käytäntöihin. Voidaan puhua myös jaottelusta tekstin rakenteen, kognition ja funktion välillä (Mikkonen 2010: 45). Erilaisten lähestymistapojen myötä kielitieteellisen genretutkimuksen katsotaan jakautuvan kolmeen koulukuntaan – systeemis-funktionaaliseen kielitieteeseen (esim. Ventola 2006), uuteen retoriikkaan ja ammatillisiin ja akateemisiin genreihin keskittyvään tekstilajitutkimukseen (ESP, *English for Specific Purposes*) –, jotka kukin määrittelevät genreen omaan tutkimustraditioonsa sopivalla tavalla. (Heikkinen & Voutilainen 2012: 22-24, 39-45; Valtonen 2012: 45-46.)

Kielitieteellisessä genretutkimuksessa, jossa on ollut tapana puhua enemmän tekstilajista kuin genrestä, tutkitaan lähtökohtaisesti siis joko tekstilajia rakenteena tai tekstilajia toimintana (Heikkinen & Voutilainen 2012: 20-30, luvut 3 ja 4). Nämä näkökulmat eivät suinkaan ole toisensa poissulkevia, vaan pikemminkin limittäisiä ja

---

<sup>1</sup> Ks. Shore & Mäntynen 2006: 25-26.

toisiaan täydentäviä (Mäntynen 2006: 42-43; Valtonen 2012: 47). Tekstilaji on kokonaisuus, joka muodostuu paitsi toisiaan muistuttavista rakenteista ja kielellisistä valinnoista, myös prototyypillisesti samankaltaisesta sisältöaineeksesta (Mäntynen & Shore 2011: 27): esimerkiksi kaupallisen yhteistyön tunnistaminen saattaa edellyttää lukijalta sisällöllistä tulkintaa tilanteessa, jossa mainosteksti esitetäänkin uutisen muodossa. Tekstin sisällöstä ja erityisesti tekstin kommunikatiivisesta tavoitteesta puhutaankin merkittävänä tekstilajin kriteerinä (Mäntynen & Shore 2011: 27). Käytännössä tutkija kuitenkin valitsee tutkimuksensa tavoitteeseen ja fokukseen sopivan näkökulman, jonka mukaan tekstilaji määritellään; tässä tutkielmassa painotus on tekstilajin rakenteessa.

Rakenne on keskeinen tekstilajin kriteeri. Tekstilajin rakennetta voidaan lähestyä *kokonais-* eli *makrorakenteen*<sup>2</sup> näkökulmasta, jolloin huomio keskittyy tekstin eri osien eli *jaksujen* välisiin suhteisiin, semantiikkaan ja funktioihin sekä näiden muodostamaan kokonaisuuteen. (Mäntynen 2006: 46-62; myös Heikkinen & Voutilainen 2012: 24-27.) Kokonaisrakenteen muodostavat jaksot määritellään joko funktionaalisesti sellaisiksi suhteellisen samankaltaisiksi elementeiksi, joilla on tekstikokonaisuudessa oma tehtävänsä (Honkanen & Tiililä 2012: 209; Heikkinen & Voutilainen 2012: 25-26), tai muodollisesti tekstin ulkoasusta erottuviksi itsenäisiksi osioiksi kuten kappaleiksi ja otsikoiksi (esim. Komppa 2006: 305 ja siinä mainitut lähteet). Funktionaalisia jaksoja voivat olla esimerkiksi kirjan johdanto, sadun opetus tai asumistukipäätöksen perustelut. Jaksoihin keskittyvällä kokonaisrakenteen analyysillä eli *jaksoanalyysillä* pyritään puolestaan selvittämään, millaisista jaksoista teksti tai tekstilaji koostuu, missä järjestyksessä jaksot esitetään ja mikä on havaittujen jaksujen ja tekstilajin suhde (esim. Honkanen & Tiililä 2012: 213-216; Tiililä 2007; Mäntynen 2006: 46-50).

Tekstilajille tyypilliset ja mahdolliset jaksot muodostavat kokonaisuuden, jota nimitetään *rakennepotentiaaliksi* (Hasan 1989). Sillä tarkoitetaan abstraktia kuvausta

---

<sup>2</sup> Tieteen termipankki 2020: *makrorakenne*. Viitattu 25.7.2020. Saatavilla: [URL](#)

kaikista kyseiselle tekstilajille välttämättömistä ja valinnaisista tekstuaalisista rakenneosista. Tekstilajin rakennepotentiaali voidaan selvittää tutkimalla, mitkä jaksot kuuluvat kaikkiin tekstilajin esiintymiin ja millaisia jaksoja tekstilajin teksteihin voi halutessaan sisällyttää. Rakennepotentiaalin keskeisimpiä jaksoja ovat tekstilajin välttämättömät elementit, joita ilman tekstin määrittelemisen tekstilajinsa edustajaksi voi olla ongelmallista ja jotka siten myös määrittelevät, mihin tekstilajiin käsiteltävä teksti kuuluu (Hasan 1989: 61). Välttämättömien osioiden lisäksi rakennepotentiaalin analyysissa tarkastellaan tekstilajin valinnaisia jaksoja, eri jaksojen sijaintia tekstikokonaisuudessa sekä jaksojen esiintymistiheyttä (esim. Mäntynen 2006: 48). Vaikka rakennepotentiaalia ja siitä johdettuja teorioita onkin hyödynnetty fennistisessä genretutkimuksessa laajalti, on kokonaisrakenteen käsitettä myös moitittu tekstilajeja pelkistäväksi ja subjektiiviseksi kuvausmenetelmäksi (Juvonen, Virtanen & Voutilainen 2012: 456-457). Lisäksi osa tekstilajeista sietää vaihtelua huomattavasti paremmin kuin toiset (Heikkinen & Voutilainen 2012: 25).

Tekstilajin rakennepotentiaali muodostaa yhden tämän tutkielman lähtökohdista. Taustaoletuksenani on, että kullakin tekstilajilla on oma prototyyppinen rakenteensa, ja siksi analyysini onkin pitkälti teorialähtöistä: analysoin tekstejä suhteessa ilmipantuun tai oletettuun rakennepotentiaaliin ja selvitän, toteutuvatko tekstilajille välttämättömiksi mielletyt jaksot yhdeksäsluokkalaisten teksteissä. Lisäksi kuvailen aineistolähtöisesti yhdeksäsluokkalaisten tapoja tuottaa ja toteuttaa tekstien välttämättömiä jaksoja.

## 2.2 TEKSTILAJI PERUSKOULUSSA

Tekstilajit ovat osa peruskoulun suomen kielen ja kirjallisuuden opetusta. Oppilaat sosiaalistuvat ja heitä sosiaalistetaan erilaisiin teksteihin jo peruskoulun alemmilla vuosiluokilla. Kososen & Lehden (2009: 51) mukaan kuudennelle luokalle siirtyessään

oppilaat ovat käsitelleet muun muassa kertomusta, tietotekstiä, satua, mainosta, uutista, kirjettä ja runoa. Vuosiluokilla 3-6 oppilaat tuottavat ”sekä fiktiivisiä että ei-fiktiivisiä monimuotoisia tekstejä omien kokemusten, havaintojen, ajatusten ja mielipiteiden sekä toisten tekstien pohjalta” ja oppivat käyttämään kertovalle, kuvaavalle, ohjaavalle ja kantaa ottavalle tekstile tyypillistä kieltä (POPS 2014: 164). Lisäksi vuosiluokkien 3-6 erityiseksi tehtäväksi mainitaan tekstilajivalikoiman laajentaminen (mt.: 161). Aikaisemmissa opetussuunnitelman perusteissa on mainittu kertomuksen, kuvauksen ja ohjeen kaltaisia yksittäisiä opiskeltavia tekstilajeja (esim. POPS 2004: 52), mutta nykyisin erillisiä tekstilajeja ei ole nimetty, vaan niitä käsitellään abstrakteina tekstityypeinä<sup>3</sup>, joista ainakin Opetushallitus on antanut havainnollistavia esimerkkejä (ks. OPH 2020b).

Vuosiluokilla 7-9 tekstilajiin liittyviä tietoja ja taitoja syvennetään ja laajennetaan. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksessa käytettävien tekstien valikoimaa laajennetaan ”yhteiskunnallisten sekä opiskelu- ja työelämässä tarvittavien tekstien suuntaan” (POPS 2014: 288). Ylemmillä vuosiluokilla luetaan ja tuotetaan yhä monipuolisemmin monimuotoisia kaunokirjallisia ja asia- ja mediatekstejä, minkä lisäksi tekstilajeja opetellaan tarkastelemaan kielen rakenteiden, tyylipiirteiden ja kielellisten valintojen kautta. (mts.: 292-293.) Opetuksessa korostuu luku- ja kirjoitustaidon sosiokulttuurinen ulottuvuus: oppilaille opetetaan ja heiltä odotetaan taitoa kirjoittaa sosiaalisesti ja kulttuurisesti tunnustettuja ja hyväksytyjä tekstejä, mikä toisaalta edellyttää verbaalisen ja rakenteellisen vaihtelun tunnistamista tekstilajien välillä. (Kosonen & Lehti 2009: 52-54.) On kuitenkin huomionarvoista, että vaikka oppilas tuottaa ja vastaanottaa peruskoulun aikana lukemattomia erilaisia tekstejä, keskittyyään nimenomaan tekstien tuottamisessa useimmiten juuri koulun tekstilajeihin (Kauppinen 2010: 154, 337-338; Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008: 119).

---

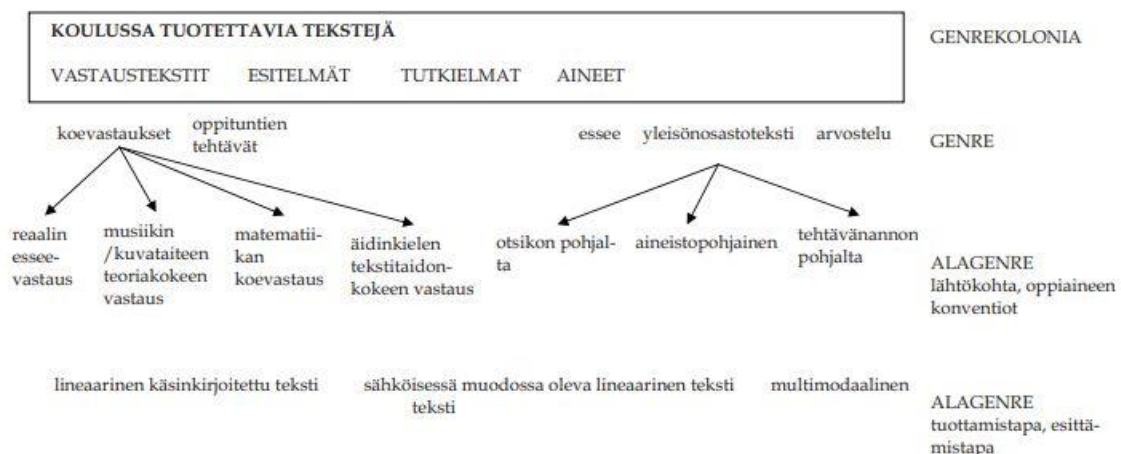
<sup>3</sup> Tekstityypeistä ks.



Koulussa kirjoitettavien tekstien yhteydessä puhutaankin usein tekstien autenttisuudesta. David Bartonin (1994: 177-179) mukaan koulun tekstit ovat usein vain koulua varten tehtyjä, ja siksi koulukirjoittaminen poikkeaa olennaisesti muun elämän kirjoittamisesta. Tämä ilmenee myös tavasta puhua aineista, ainekirjoituksista, kouluaineista, kirjoitelmista ja ylioppilasesseistä eli tekstilajeista, joita ei juurikaan kirjoiteta koulun ulkopuolella. Lukiokontekstissa kouluainetta pidetään itsenäisenä tekstilajina, joka sellaisenaan soveltuu tekstilajitutkimuksen kohteeksi (Mikkonen 2010: 33-34 ja siinä mainitut lähteet; Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 468). Tekstilajina kouluaine on esimerkki yhteisössään määritellystä genrestä, jonka ominaispiirteet säilyvät ja uusiutuvat opetustraditiossa ja oppikirjoissa (Solin 2006: 75, 80; Makkonen-Craig 2011a: 74; myös Seppänen 2015: 7-8).

Kouluaineen määrittelemistä omaksi tekstilajikseen voi lähestyä erilaisista näkökulmista. Ensinnäkin monet koulun kirjoitussuorituksista voidaan mieltää useamman eri tekstilajin edustajiksi, sillä niillä on vähintään kaksi eri kommunikatiivista tehtävää: yhtäältä tekstin on määrä toteuttaa tehtävänannossa nimettyä tekstilajia, ja toisaalta teksti on tuotettu osoitukseksi omasta kirjoitustaidosta. Oppilaan suoriutumista arvioidaan siis samanaikaisesti sekä tekstilajin että yleisen kirjoitustaidon saralla. (Rahtu 2014: 70.) Toisaalta kouluaineella ei tyypillisesti ole aitoa koulunulkoista lukijakuntaa, toisin kuin esimerkiksi autenttisella yleisönosastokirjoituksella, vaan tekstin yleisö muodostuu opettajasta ja mahdollisesti muista opiskelijoista (Mikkonen 2010: 34) tai sensoreista. Lisäksi koulussa kirjoitettavia tekstejä opetetaan, ohjataan ja arvioidaan pääsääntöisesti suhteessa vakiintuneisiin kieli- ja tekstilajinormeihin. Normatiivisuus auttaa oppilasta hahmottamaan tekstilajien sosiokulttuurisia konventioita sekä sanallistamaan intuitiivista ja sosiaalistunutta tekstitietoutta, ja normatiivisuutta tarvitaan, kun halutaan selvittää oppilaan tekstilajitaitojen taso (mts. 37-38; Shore & Rapatti 2014b: 125). Kouluaineella on tekstilajina myös oma vakiintunut rakenteensa, joka muodostuu aloitus-, käsittely- ja lopetusosioista (esim. Karjalainen 2008: 290; Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 468; Mikkonen 2010: luku 3; Seppänen 2015: 7-8).

Kouluaineen suhdetta muihin tekstilajeihin voi tarkastella *genrekolonian* avulla. Genrekoloniolla tarkoitetaan joukkoa toisiaan läheisesti muistuttavia tekstilajeja, joilla on yhteinen kommunikatiivinen päämäärä (Bhatia 2004: luku 3). Genrekoloniat, kuten esimerkiksi raportit, kirjeet tai mainos- ja myynninedistämistekstit, säilyvät suhteellisen samanlaisina eri kirjoituskontekstien välillä (mts. 57). Genrekoloniaan kuuluvat yksittäiset tekstilajit sen sijaan eroavat toisistaan niin sanastollisesti kuin rakenteeltaankin. Yksittäiset tekstilajit, joita nimitetään ylägenreiksi, on mahdollista jakaa edelleen alagenreiksi muun muassa tekstien sisällön ja kohdeyleisön mukaan. Bhatian mukaan alagenret kuuluvat kommunikatiivisen päämääränsä puolesta yhä samaan genrekoloniaan, vaikka ne pyrkisivätkin saavuttamaan tavoitteensa hyvin erilaisin strategioin. (Bhatia 2004: 57-61.)



Kuva 1: Koulussa tuotettavien tekstien genrehierarkia (Mikkonen 2010: 36).

Mikkosen (2010: 34) mukaan koulussa tuotetut tekstit muodostavat genrekolonian juuri siitä syystä, että ne useimmiten tuotetaan arviointia ja opettajaa varten. Koulussa tuotettavista tekstilajeista Mikkonen mainitsee ainakin vastaustekstin, esitelmän, tutkielman ja aineen, jotka voidaan jakaa yksityiskohtaisempiin alagenreihin (kuva 1). Esimerkiksi aineet jakautuvat esseisiin, yleisönosastoteksteihin ja arvosteluihin, ja

yleisönosastotekstit edelleen otsikon pohjalta kirjoitettuihin, aineistopohjaisiin ja tehtävänantopohjaisiin yleisönosastoteksteihin. Vaikka kuvattu genrekolonia keskittyykin lukiossa opiskeltaviin ja kirjoitettaviin teksteihin, voi sitä nähdäkseni laajentaa kattamaan myös perusasteelle tyypilliset tekstilajit. Näitä ovat ainakin edellä sivutut pohdiskelevat ja kantaa ottavat tekstit, tietotekstit, kertomusten ja tarinoiden kaltaiset fiktiiviset tekstit, kaunokirjalliset tekstit sekä jossain määrin myös uutiset ja muut lehtitekstit (Shore 2014: 48-49; Luukka ym. 2008: 113; ks. myös Kauppinen 2010: 337-338). Tutkimani mielipidetekstit kuuluvat siis olennaisena osana myös peruskoululaisten tekstimaisemaan ja peruskoulun genrekoloniaan.

Aineistoni tekstit edustavat samanaikaisesti siis kahta eri tekstilajia. Yhtäältä tekstit ovat verkossa julkaistavaksi tarkoitettuja mielipidetekstejä, toisaalta perinteisiä kouluaineita. Koska tekstit on tuotettu vastauksena erilliseen tehtävänantoon, on kirjoitustehtävän ohjeistuksella saattanut olla merkitystä tuotettavan tekstilajin kannalta (esim. Mikkonen 2010: 32-33; aineistosta kts. 3.1). Kokonaisrakenteidensa puolesta nämä tekstilajit eivät kuitenkaan eroa toisistaan merkittävästi. Esimerkiksi Mikkonen (2010) ja Komppa (2012) toteavat lukiolaisten yleisönosasto- ja asiatekstien noudattavan kouluaineelle tyypillistä kolmiosaista kokonaisrakennetta. Sama kolmiosainen rakenne toistuu myös englanninkielisissä kantaa ottavissa teksteissä (Hyland 1990: 69), kirjoitusoppaissa (esim. Iisa, Kankaanpää & Piehl 1999: 242) ja oppikirjoissa (esim. Seppänen 2015: 8).

## 2.3 KOULUSSA KIRJOITTAMISESTA JA KIRJOITTAMISEN OPETUKSESTA

Koulun tekstilajit ovat osa laajempaa koulussa kirjoittamisen kontekstia. Vaikka tässä tutkielmassa keskitynkin yksinomaan oppilaiden tuottamiin teksteihin tekstilajiensa edustajina, täytyy kirjoittamisen opetus ja sen taustalla vaikuttavat näkemykset ymmärtää vahvasti teksteihin vaikuttavina tekijöinä. Opetus ja oppimateriaalit ovat

etenkin heikommille kirjoittajille tärkeitä resursseja, jotka auttavat oppilaita omaksumaan myös kirjoittamiseen liittyviä säännönmukaisuuksia (Makkonen-Craig 2008: 214-215; myös Ruuska 2015: 42-43), esimerkiksi tekstilajipiirteitä. Lisäksi tutkielmani osallistuu osaltaan kirjoittamisen opetuksesta käytävään pedagogiseen ja didaktiseen keskusteluun.

Kirjoittamisen opetukseen vaikuttaa se, millaiseksi kirjoitustaito kulloinkin mielletään. Perinteisesti koulussa kirjoittaminen on yhdistetty oikeinkirjoitukseen: aina viime vuosikymmenille asti hyvä kirjoitustaito määriteltiin formalistisesti oikeakielisyyden kautta (esim. Juvonen, Kauppinen, Makkonen-Craig & Lehti-Eklund 2011: 31-33; Mikkonen 2010: 29). Vallalla olevan käsityksen mukaan kirjoitustaito on kuitenkin tätä laajempi ilmiö. Kirjoittamisen oppimisen teorioissa ollaan kiinnostuneita muun muassa siitä, käsitelläänkö tekstiä vain lopputuotteena vai myös prosessina, sekä siitä, millaisia sosiaalisia ulottuvuuksia kirjoittamiseen liittyy (Luukka 2004a). Nykyisin puhutaankin monikollisista *kirjoitustaidoista* (esim. Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 474), joilla viitataan kirjoittamisessa tarvittavien tietojen ja taitojen moninaisuuteen ja jotka täydentävät pelkistettyä formalistista kirjoitustaitokäsitystä. Kirjoitustaidon eri osa-alueita voidaan tarkastella ainakin Roz Ivanicin (2004) kirjoittamisen diskursseista ja Henna Makkonen-Craigin (2011a) kirjoittamisen kompetensseista käsin.

Ivanic (2004) määrittelee kuusi kirjoittamisen diskurssia, joiden avulla kirjoitustaidon moninaisuutta voidaan havainnollistaa. Diskursseista ensimmäinen, *muotodiskurssi*, muodostuu äänne-kirjainvastaavuuksista, oikeinkirjoitussäännöistä ja syntaksin hallinnasta ja vastaa siten jo käsittelemääni perinteistä näkemystä kirjoitustaidosta. *Luovuusdiskurssi* liittyy kirjoittamiseen luovana toimintana, jolloin kirjoittamaan oppimisessa korostetaan itseilmaisua ja kiinnostavien aiheiden käsittelyä. *Prosessidiskurssilla* tarkoitetaan niitä kognitiivisia ja käytännön prosesseja, joita kirjoittaminen edellyttää. Prosessidiskurssin hallitseva kirjoittaja suunnittelee ja muokkaa tekstiään, tekee siihen liittyviä tietoisia valintoja useammista kielellisistä ja sisällöllisistä vaihtoehdoista ja on ylipäätään tietoisempi omista kirjoittamisen

tavoistaan (Ivanic 2004: 225, 231-232; myös Luukka 2004a: 13-15). *Genrediskurssin* mukaan kirjoittaminen on tekstilajien noudattamista, ja siten sitä voidaan pitää tämän tutkielman kannalta keskeisenä kirjoittamisen osa-alueena. *Sosiaalisten käytänteiden diskurssissa* kirjoittaminen on vuorovaikutuksellista ja sosiaalista toimintaa. Sosiaalisesti tietoinen kirjoittaja osaa ottaa huomioon oman kirjoituskontekstinsa ja yleisön ja tuottaa tällä tavoin sosiaalisesti tarkoituksenmukaista tekstiä. *Sosiopoliittinen diskurssi* viittaa puolestaan kriittisyyteen tekstejä kohtaan. Kirjoittajalta edellytetään paitsi kirjoitus-, myös lukutaitoa: keskeistä on tehdä kriittisiä huomioita teksteistä ja oivaltaa, miksi tekstit ja tekstilajit noudattavat tiettyjä lainalaisuuksia. (Ivanic 2004; myös Juvonen ym. 2011: 29-30.) Ivanicin (mts. 226) mukaan diskurssiviitekehys soveltuu juuri kirjoittamisen opetuksen ja arvioinnin tutkimukseen. Suomessa kirjoittamisen diskursseja koulutukseen liittyvissä asiakirjoissa on tutkinut ainakin Erra & Svinhufvud (2017).

Makkonen-Craig (2011) puhuu diskurssien sijaan kirjoittamisen osataidoista, joita hän nimittää *kirjoittajan kompetensseiksi*. Ne ovat kirjoittamiseen liittyviä monipuolisia taitoja, tietoja ja valmiuksia, joista useimpia on mahdollista harjoitella ja opettaa sekä siten myös arvioida. Kompetenssi voi kehittyä ohjattujen käytännön luku- ja kirjoituskokemusten myötä empiirisesti hankittuna, mutta se voi olla myös yksilöllistä, intuitiiviseen kielitajuun perustuvaa abstraktia tietoa, jonka oppilas omaksuu jopa tiedostamattaan (mts. 63, 80-81). Nähdäkseni kirjoittajan kompetenssin käsite on peruskoulukontekstissa tarkoituksenmukainen kahdesta syystä: Ensinnäkin kirjoittajan kompetenssit ovat tiiviisti yhteydessä monilukutaitoon (POPS 2014: 22-23) ja tekstitaitoihin (esim. Makkonen-Craig 2011: 63, 80; ks. Kauppinen 2010: 164-165). Toiseksi kirjoittamisen opettaminen ja arviointi helpottuvat, kun kirjoitustaidossa ilmeneviä puutteita ja ansioita voidaan tarkastella kompetenssiajattelun kehyksen läpi.

Makkonen-Craig (2011) erottaa kuusi kirjoittajan kompetenssia (kuva 2). Ensimmäiset kompetenssit ja samalla ensimmäiset kirjoittamiseen liittyvät taidot, joita lapsi oppii esi- ja alkuopetuksessa, ovat luonteeltaan *motorisia*, *visuaalisia* ja – opetuksen

edetessä enenevissä määrin – *kieliopillisia*. Nämä kompetenssit realisoituvat tekstin pinnalla yksittäisissä sanoissa ja kirjaimissa, oikeinkirjoituksessa ja jopa kirjainhahmojen tuottamisessa, ja siksi niistä voidaan käyttää myös nimitystä *pintatason kompetenssit* (mts.: 75; myös Seppänen 2015: 23-24). Vastavuoroisesti niitä kirjoittamisen taitoja, joita ei voi arvioida pelkästään tekstin pintatasoa tarkastelemalla, Makkonen-Craig (mt.) nimittää *diskurssikompetensseiksi*; näitä ovat *kognitiivinen, tekstuaalinen, tekstilaji-* ja *sosiaalinen kompetenssi*. Yleisesti ottaen pintatason kompetenssien hallintaa voidaan pitää edellytyksenä diskurssikompetenssien kehittymiselle, vaikka kompetenssit kehittyvätkin usein samanaikaisesti (mts. 75-77). Esimerkiksi perusopetuksen alemmilla vuosiluokilla oppilaat kehittävät samanaikaisesti sekä pintapuolisia että tekstuaalisia ja tekstilajikompetenssejaan kirjoittaessaan (ja lukiessaan) eläinsatuja.

Pintatason kompetenssit	Motorinen & visuaalinen kompetenssi	käsialan luettavuus, tekstin siisteys, kirjoituspohjan kuten sivun hallinta, näppäily- ja tekstinkäsittelytaidot
	Kieliopillinen kompetenssi	sanasto, rakenteet (fonologia, morfologia, syntaksi), oikeinkirjoitus ja välimerkkien hallinta
Diskurssikompetenssit	Kognitiivinen kompetenssi	ideoiden keksiminen ja esittäminen, kriittisyys ja suhteellisuudentaju, oman tietopohjan muokkaaminen
	Tekstuaalinen kompetenssi	tekstikokonaisuuden sidosteisuus ja koherenssi, tekstuaalisten yksiköiden hahmottaminen, koheesiokeinot
	Tekstilajikompetenssi	tekstilajien tuntemus ja tekstilajitietoisuus, kirjoitustilanteeseen sopivan tekstilajin valitseminen, eri tekstilajien ominaisuuksien hyödyntäminen tarkoituksenmukaisesti
	Sosiaalinen kompetenssi	yhteisöllisten konventioiden tunteminen, sosiaalisten normien tunteminen, viestiminen yhteisössä

Kuva 2: Kirjoittajan kompetenssit (Makkonen-Craig 2011a: 75).

Tämän tutkielman kannalta keskeisin kirjoittamisen kompetenssi on tekstilajikompetenssi eli taito tunnistaa ja tuottaa eri tekstilajien tekstejä (*tekstilajin tajusta* ks. Kalliokoski 2002). Laajemmin tekstilajikompetenssi tarkoittaa oppilaan tekstilajitietoisuutta ja kykyä valita kulloinkin tilanteeseen sopiva ja tarkoituksenmukainen tekstilaji. Kyse on siten sekä tekstilajin nimeävään tehtävänantoon reagoimisesta että tekstilajeihin liittyvien tietojen ja taitojen soveltamisesta uusissa ja mahdollisesti henkilökohtaisissakin kirjoitustehtävissä. Toisaalta tekstilajien hallinta edellyttää oppilaalta myös teksteihin liittyvän metakielen hallintaa (Shore & Rapatti 2014a: 18). Lisäksi tekstilajikompetenssin yhteydessä puhutaan oppilaan *intertekstuaalisesta varannosta*, jolla viitataan niihin teksteihin ja tekstilajeihin, joista oppilaalla on omakohtaista luku- ja kirjoituskokemusta. (Makkonen-Craig 2011a: 72-74.) Intertekstuaalisen varannon on osoitettu olevan yhteydessä ainakin ylioppilaskokeesta saatuun arvosanaan (Kauppinen 2011a: 106), ja sitä pidetään keskeisenä tekstilajien hallintaan vaikuttavana tekijänä (esim. Kauppinen 2011b: 191; Makkonen-Craig 2011a: 72). Tekstilajikompetenssi muodostuu siis tehtävässä edellytetyn tekstilajin tunnistamisesta ja tarkoituksenmukaisen tekstilajin valinnasta, tekstilajinormien nimeämisestä ja noudattamisesta sekä oman tekstilajivalikoiman kasvattamisesta.

Erilaiset kirjoitustaitokäsitykset vaikuttavat luonnollisesti siihen, miten kirjoittamisen opetusta toteutetaan. Suomessa kirjoittamisen opetuksen malleja ovat olleet ainakin jo mainittu perinteinen eli formalistinen kirjoitustaitokäsitys, kirjoittaminen itseilmaisuna eli luova kirjoittaminen sekä kirjoittaminen prosessina (Luukka 2004a). Edellä mainittuja kirjoittamisen opetuksen malleja yhdistää se, että niissä kirjoittaminen nähdään yksilöllisenä ja harjoiteltavana taitona (esim. Luukka et al. 2008: 19). Neljännessä ja tämän tutkielman kannalta keskeisimmässä mallissa kirjoittaminen nähdään puolestaan yhteisöllisenä ja kulttuurisena toimintana. Sosiokulttuurinen kirjoittamisen opetus korostaa erilaisten tekstilajien hallintaa, yhteisöllisten

puhetapojen omaksumista ja kykyä tuottaa tilanteeseen sopivia tekstejä. (Luukka 2004: 15-20.)

Yksi esimerkki sosiokulttuurisesta kirjoittamisen opetuksesta on Australiasta lähtöisin oleva *genrepedagogiikka*, jota on Suomessa sovellettu suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa jo 1990-luvulta lähtien (esim. Shore & Rapatti 2014a: 5; Luukka 2004a: 16). Genrepedagogisen opetuksen tavoitteena on sosiaalista oppilas tiettyihin tekstilajeihin ja tarjota riittävät työkalut omaksutun tekstilajitiedon hyödyntämiseksi myös uusissa tilanteissa. Käytännössä genrepedagoginen kirjoittamisen opetus perustuu tekstianalyysiin: tekstilajinormit on mahdollista oppia vain tekstejä tutkimalla ja tekstilajin ominaispiirteitä tunnistamalla. Genrepedagogisen lähestymistavan keskeisiin ajatuksiin kuuluukin, että kirjoittamista, lukemista ja kielitietoa käsitellään opetuksessa limittäin. (Luukka 2004b: 146-150.)

Genrepedagoginen opettaminen on eksplisiittistä ja opettajajohtoista (Luukka 2004b: 153). Se pohjaa ajatukseen lähikehityksen vyöhykkeestä: opettajan tehtävänä on vaiheistaa tekstilajiin liittyvät tehtävät riittävän tarkasti, jotta oppilaan on mahdollista selviytyä tehtävistä (Shore & Rapatti 2014a: 10-12). Tyypillisesti opetus alkaa mallintamisesta tai tietopohjan rakentamisesta eli uuteen tekstilajiin tutustumisesta ja tekstilajin prototyypin tunnistamisesta. Toisessa vaiheessa prototyyppiä laajennetaan opettajajohtoisesti yhdessä tai ryhmittäin. Toisen vaiheen tarkoituksena on havainnollistaa, mitkä tekstilajin jaksoista ovat välttämättömiä ja mitkä valinnaisia. Kolmannessa vaiheessa oppilaat työskentelevät itsenäisesti tekstiä luonnostellen, hioen ja lopulta kirjoittaen, ja opettaja tukee tätä prosessia tarpeen mukaan. Lopulta tekstit arvioidaan erityisesti sen suhteen, kuinka hyvin ne vastaavat käsiteltyä tekstilajia. (Luukka 2014b: 153-156.)

Tässä esitelty kirjoitustaitokäsitykset ja kirjoittamisen opetusta ohjaavat lähtökohdat ovat teoreettisia malleja, jotka väistämättä sekoittuvat käytännön opetustyössä (Luukka 2004a: 19-20). Todellisuudessa opetusta ja arviointia tehdään siis useista eri lähtökohdista käsin, usein jopa samanaikaisesti. Oppilaiden tekstitaitojen kannalta sillä,



mitä näkökulmia opetuksessa otetaan huomioon ja painotetaan, on merkitystä: opettajan käsitykset kirjoittamisesta määräävät, millaisia tietoja ja taitoja oppilaat oppivat ja millainen kuva kirjoittamisesta heille rakentuu (Mikkonen 2010: 199; ks. myös Juvonen et al. 2011: 30). Eri lähtökohdilla on kaikilla oma roolinsa kirjoittamisen opetuksessa; tämän tutkielman puitteissa keskeisiä näkökulmia ovat kuitenkin oppilaiden tekstilajitaidot ja kirjoittaminen sosiokulttuurisena ilmiönä.

### 3 AINEISTO JA METODIT

Tässä kappaleessa esittelen tutkielmani aineiston ja analyysimetodin. Aloitan aineiston kuvailusta. Kerron, mistä aineisto on peräisin ja millaisissa olosuhteissa se on tuotettu. Kappaleessa 3.2 esittelen analyysimenetelmäni ja työni metodisen taustan. Täsmennän, mitkä ovat analyysini keskeiset lähtökohdat ja millä tavoin suhtaudun aineistoon. Lopuksi esittelen tutkimusmetodini kannalta keskeiset toimintatavat.

#### 3.1 TUTKIELMAN AINEISTO

Aineistoni muodostuu kaikkiaan neljästäkymmenestä peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamasta mielipidetekstistä. Tekstit on kirjoitettu osana kansallista suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointihankkeen esitestausvaihetta syksyllä 2018. Esitestausvaiheeseen osallistui 5 koulua ja noin 480 oppilasta, kun varsinaiseen arviointikokeeseen tammikuussa 2019 osallistui kaikkiaan 118 koulua, 156 opettajaa ja yli 6000 oppilasta ympäri Suomea. Hankkeen toteutti Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi).

Arvioinnin esitestaus järjestettiin kahdessa osassa. Esitestauskokeen ensimmäisessä osassa oppilaat täyttivät suomen kielen ja kirjallisuuden opiskelua sekä perhetaustaansa koskevan taustatietolomakkeen ja kirjoittivat vastaustekstit kahteen kirjoitustehtävään. Aikaa taustatietolomakkeen täyttämiseen ja vastaustekstien kirjoittamiseen oli varattu kaikkiaan 90 minuuttia. Esitestauskokeen toisessa osassa oppilaat vastasivat opetussuunnitelmassa esitettyjä kielitiedon ja -taidon osa-alueita koskeviin avoimiin ja monivalintakysymyksiin. Kokeen molemmat osat suoritettiin aikapaineistetussa tilanteessa. Koko koe tehtiin sähköisesti Karvin hallinnoimalla sähköisellä alustalla.

Molemmat ensimmäisen osan kirjoitustehtävistä olivat oppilaille pakollisia. Ensimmäisessä kirjoitustehtävässä oppilaat laativat argumentoivan tekstin, jossa heitä pyydettiin ottamaan kantaa kotikuntansa asioihin. Oppilaita ohjeistettiin laatimaan mielipideteksti, joka julkaistaisiin kuvitteellisessa paikallislehdessä. Tehtävänannon mukaan oppilaiden piti kuvata käsittelemänsä asia taustoineen, esitellä ratkaisu ongelmaan ja yrittää vakuuttaa lukijat. Toisessa kirjoitustehtävässä oppilaat laativat refleктоivan tekstin, jossa heitä ohjeistettiin pohtimaan heidän ensimmäisessä kirjoitustehtävässä laatimiaan tekstejä sekä itseään kirjoittajina. Molempiin tehtävänantoihin sisältyi ennalta määrätty sanamäärä, joka oppilaiden tekstien tulisi täyttää. Ensimmäisessä kirjoitustehtävässä tämä sanamäärä oli 250 sanaa ja toisessa kirjoitustehtävässä 200 sanaa.

Tekstit arvioitiin ensin oppilaiden omien opettajien toimesta. Opettajat arvioivat molemmat kirjoitustehtävät kriteeripohjaisesti. Lisäksi osa opettajien pisteyttämistä tehtävistä tarkistusarvioitiin Karvin nimeämien sensorien toimesta. Tutkimukseni aineistoksi valikoitunut mielipideteksti arvioitiin esitestausvaiheessa yhdeksällä kriteerillä ja sen yhteenlaskettu enimmäispistemäärä oli 36. Kaikista arviointikriteereistä oli mahdollista saada nolasta neljään pistettä. Esitestausvaiheessa tekstejä arvioitiin muun muassa kielellisen ilmaisun, rakenteen, sisällön ja tekstilajipiirteiden näkökulmista.

Oma aineistoni muodostaa otoksen kaikista esitestausvaiheessa kirjoitetuista ensimmäisen kirjoitustehtävän vastauksista. Käytettävissäni olevista 100 tekstistä valitsin lopulliseen aineistooni kaikkiaan 40 mielipidetekstiä. Kaikki aineistoni tekstit ovat saaneet vähintään 15 pistettä; tekstien pistemäärät jakautuvat tasaisesti siten, että aineistoni heikoimmiksi arvioidut tekstit ovat saaneet 15 pistettä ja parhaimmiksi arvioidut tekstit 35 pistettä. Aineistoni ei siis sisällä yhtäkään 36 pisteen tekstiä. Kaikki tutkielmani tekstiesimerkit on koodattu pistemäärän mukaan juoksevasti siten, että tekstiesimerkkien lopusta löytyvä koodi sisältää ensin tekstin pistemäärän, sitten juoksevan numeroinnin. Esimerkiksi koodi (24-4) merkitsee aineistoni neljättä 24

pisteen tekstiä. Teksteissä ilmipantujen paikannimien tilalla käytän yksinkertaisesti KOTIPAikkakunta-ilmausta. Aineiston tekstit eivät sisällä tunnistetietoja kuten oppilaan nimeä, koulua tai sukupuolta.

Kaikki aineistoni tekstit on kirjoitettu tietokoneella. Oikeinkirjoituksen osalta sähköisellä alustalla kirjoitettujen tekstien kirjoitusasu on alkuperäisessä muodossaan. Alustan tekstityökalu ei sisällä automaattista kielentarkastusta. Kirjoittajien tekemät kirjoitusvirheet säilyvät sellaisenaan siis myös lopullisessa tekstissä. Sen sijaan tekstiin merkityt, kappalejako merkitsevät tyhjät rivit on korvattu tallennusvaiheessa viidellä %-merkillä. Analyysiosiossa esitetyt tekstiesimerkit on kuitenkin palautettu kirjoitusvaiheen ulkoasuunsa ja %-merkit korvattu tyhjillä, kappalejako merkitsevillä riveillä.

Esimerkki 1 havainnollistaa, miltä muokkaamaton aineistoni teksti näyttää. Tekstin kirjoittaja on valinnut aiheekseen vanhusten aseman yhteiskunnassa. Hän on otsikoinut tekstinsä ”Vanhukset yhteiskunnassa” ja jakanut tekstin neljään kappaleeseen. Kappalejako merkitseviä %-merkkejä ei vielä tässä vaiheessa ole korvattu kirjoitusasua selkiyttävillä tyhjillä riveillä. Tekstin kokonaispituus on 213 sanaa. Kappaleiden lukumäärän ja tekstin kokonaispituuden osalta tekstiesimerkki 1 edustaakin näkemykseni mukaan varsin tyypillistä aineistoni mielipidetekstiä.

1) Vanhukset yhteiskunnassa % % % % % % Mielestäni vanhojen ihmisten asema yhteiskunnassa on huono. Vanhukset yleensä laitetaan vaan vanhainkotiin odottamaan kuolemaa. Heitä ei kuunnella, eikä heidän mielipiteillään ole juuri väliä. Vastaväitteenä voi tietenkin pitää sitä, että vanhojen ihmisten tavat ovat vanhanaikaisia ja tehottomia, mutta joissain asioissa vanhuksilla on enemmän kokemusta ja tietoa. Painotan sanaa kokemus, sillä se on iso asia, joka tekee heistä tärkeitä. Se, että vanhuksia ei kuunnella tai pidetään jopa huonompina ihmisinä on mielestäni epäreilua ja väärin. He voisivat tuoda tärkeän ja hyvän mielipiteen maailman kulkuun ja muihjn yhteiskunnallisiin ongelmiin. % % % % % % Onelmaa voidaan alkaa ratkaisemaan vaikka vain sillä, että vanhuksia kuunnellaan enemmän. Moni ihminen pitää heitä vain typerinä yhteiskunnan taakkoina, mutta ihmiset yllättyvät nopeasti, kun alkavat oikeasti kuunnella vanhoja ihmisiä ja sitä mitä heillä on sanottavana. % % % % % % Toinen ongelma, jonka mainitsin jo äsken,

on se, että vanhoja ihmisiä ei pidetä ihmisinä. Vanhukset tungetaan vain isoihin vainhainkotiketjuihin ja sielläkään heitä ajatellaan yleensä vain "numeroina paperilla". Se ajatustapa, että vanhukset ovat vain joitain ihmisenpuolikkaita, joista ei tarvitse välittää juurikaan, koska he kuolevat kohta, on oksettava ja julma. Suomessa asiat ovat luultavasti paremmin kuin muualla maailmassa (esim. Amerikassa), mutta se ei tarkoita, että parannukselle ei olisi tilaa. %%%Toivon, että näille kahdelle ongelmalle saataisiin jokin ratkaisu ja vanhuksia alettaisiin taas kohtelevaan niinä hienoina ihmisinä, joita he ovat olleet ja tulevat aina olemaan! (27-1)

### 3.2 MENETELMÄ

Menetelmällisesti tutkielmani sijoittuu tekstin- ja tekstilajitutkimuksen kenttään. Pyrin selvittämään, millaisia otsikointi-, aloitus- ja lopetuskeinoja yhdeksäsluokkalaiset käyttävät mielipideteksteissään. Analyysini keskeisenä taustaoletuksena on, että koulussa kirjoitettu mielipideteksti muodostaa vakiintuneen tekstilajin, jolle voidaan määritellä rakennepotentiaalin mukaiset välttämättömät ja valinnaiset jaksot. Näin ollen työni metodinen runko muistuttaa tekstilajitutkimuksen alaan kuuluvaa jaksoanalyysia.

Koulussa kirjoitettu mielipideteksti sijoittuu tekstilajinsa puolesta laajempaan koulussa kirjoitettujen tekstien genrekoloniaan. Koulussa kirjoitetut tekstit noudattavat pääsääntöisesti jo vakiintunutta kouluaineen rakennetta, eikä tavoitteenani siksi ole määritellä koulussa kirjoitetun mielipidetekstin välttämättömiä ja valinnaisia jaksoja (vrt. Honkanen & Tiililä 2012). Sen sijaan tarkastelen tekstejä suhteessa koulussa kirjoitetun tekstin rakennepotentiaaliin. Analyysini rakentuu jo välttämättömiksi määritellyjen jaksosten – *aloituksen* ja *lopetuksen* sekä otsikon – ympärille. Ensinnäkin selvitän, toteutuvatko välttämättömiksi määritellyt jaksot yhdeksäsluokkalaisten teksteissä. Toiseksi kuvailen, millaisin keinoin oppilaat toteuttavat mielipidetekstin välttämättömiä jaksoja. Aloituksen ja lopetuksen väliin sijoittuvan käsittelyosion olen rajannut tämän tutkielman ulkopuolelle.

Analyysini on sekä teoria- että aineistolähtöistä. Ensinnäkin analyysiani ohjaa tekstilajiteorian ohjaama näkemys koulussa kirjoitetusta tekstistä tekstilajina. Pidän siis odotuksenmukaisena sitä, että tekstit noudattavat koulussa kirjoitetulle tekstille tyypillistä kokonaisrakennetta. Näiltä osin analyysini pohjaa teoriaan ja on luonteeltaan normatiivista. Erilaisia otsikoinnin, aloittamisen ja lopettamisen keinoja analysoin kuitenkin aineistolähtöisesti. Valtaosa analyysistäni on aineistolähtöistä ja deskriptiivistä.

Tutkin aineistoni tekstejä ensisijaisesti laadullisesti. Analyysini perustuu sisällönanalyysiin, joka sopii metodiksi joko sellaisenaan tai yhdessä muiden analyysimallien kanssa (Tuomi & Sarajarvi 2018: 78). Sisällönanalyysille tyypilliseen tapaan analyysini on edennyt aineiston pelkistämisestä luokitteluun ja lopulta yhteenvedon (mts. 78-79). Aluksi olen erottanut aineistoni teksteistä ne välttämättömiä jaksoja edustavat tekstijaksot, joita analysoin. Tämän jälkeen olen jakanut tekstijaksot luokkiin (otsikot, aloitukset, lopetukset). Kuvaillakseni aineistoa laadullisesti olen seuraavaksi olen *tyypitellyt* tekstit käytettyjen keinojen mukaan. Lopulta olen koonnut luokkia koskevan yhteenvedon, josta käy ilmi myös luokkien ja tyyppien määrälliset esiintymisfrekvenssit. (Ks. myös Kauppinen 2010: 67.)

Analysoin aineistoni tekstien kokonaisrakennetta jaksoina (ks. kohta 2.1). Jaksot voivat olla joko typografisesti toisistaan erottuvia eli *muodollisia jaksoja* tai semanttisesti toisistaan erottuvia eli *funktionaalisia jaksoja*. Jaksot voivat myös sekoittua niin, että funktionaalinen jakso ylittää tekstin typografisen kappalejaon. Jaksoanalyysia on mahdollista tehdä typografisin perustein, mutta tällöin ongelmaksi saattaa muodostua yksittäisen tekstijakson vakiintumaton paikka tekstilajin kokonaisrakenteessa. Funktionaalinen jaksoanalyysi sen sijaan edellyttää tutkijalta leksikaalis-kieliopillisiin kielenpiirteisiin, aiheeseen ja näkökulmaan mutta myös typografiaan ja tekstijakson sijaintiin liittyvää tulkintaa. Se tarjoaa tutkijalle kuitenkin tarkemman käsityksen tutkittavista teksteistä ja mahdollistaa aineiston kvantitatiivisen analyysin. Molemmissa

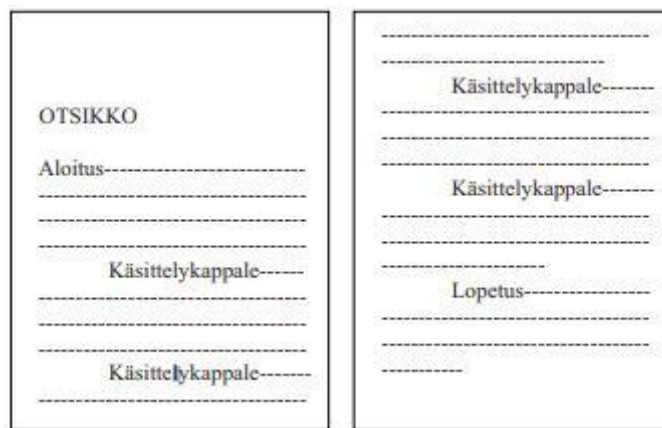
tutkimusotteissa keskeistä on kuitenkin se, että jaksoiden rajakohdat on mahdollista hahmottaa kielellisten vihjeiden perusteella. (Honkanen & Tiililä 2012.)

Analyysissäni olen erottanut välttämättömät jaksot muusta tekstimassasta sekä kielellisin että sisällöllisin kriteerein. Jaksoanalyysin luonteeseen kuuluu, että merkitykselliset kielenpiirteet on määriteltävä kullekin tekstilajille ja aineistolle erikseen. Tyypillistä on niin ikään metodinen monitulkintaisuus: aina kaikkia jaksoiden hahmottamiseen vaikuttavia tekijöitä ei ole mahdollista ottaa huomioon, ja toisaalta yksittäisten tekstien sisällöllinen ja rakenteellinen vaihtelu hankaloittavat tekstilajien kuvaamista. (Honkanen & Tiililä 2012: 210.) Sisältöaineksen tarkasteltu tukee analyysiani erityisesti niiden tekstien osalta, joissa kielenpiirteet eivät noudata säännönmukaisuuksia tai joissa puutteet esimerkiksi virketason oikeinkirjoituksessa hankaloittavat kielenpiirteiden analysoimista.

Keskeisin käyttämäni tekstijaksoa määrittävä kielellinen kriteeri on *tekstityyppi*. Tekstityyppejä on perinteisesti ajateltu olevan viisi: *kuvailevat* eli *deskriptiiviset* tekstit, *kertovat* eli *narratiiviset* tekstit, *erittelevät* eli *ekspositoriset* tekstit, *perustelevat* eli *argumentoivat* tekstit ja *ohjaavat* eli *instruktiiviset* tekstit (Lauerma 2012). Tekstityypit soveltuvat hyvin kokonaisrakenteen analyysiin, sillä ne voidaan tunnistaa empiirisesti syntaktisella ja sanastollisella tasolla. Esimerkiksi kuvailevan tekstityypin tunnistaa runsaasta adjektiivien käytöstä ja staattisista verbeistä, argumentoivan ja ekspositorisen tekstityypin puolestaan kausaliiteettia tai modaalisuutta ilmaisevista konjunktioista ja konnektiiveista, partikkeleista, konditionaalimuotoisista verbeistä sekä adjektiivien vertailumuodoista (esim. Lauerma 2012: 67; Rahtu 2014: 71). Tekstityyppien yhteydessä ja lisäksi olen eritellyt tekstijaksoja myös esimerkiksi lausemaisuuksien, finiittiverbin tempuksen ja moduksen sekä lauseiden välisiä semanttisia suhteita ilmaisevien merkitsimien (ks. ISK § 1121) mukaan.

## 4 ANALYYSI

Mikkosen (2010: 78) mukaan oppilaiden kirjoittamien tekstien kokonaisrakennetta voidaan verrata koulussa opetettuun tekstin muodolliseen yleisrakenteeseen. Tyypillisen koulutekstin yleisrakenne koostuu otsikosta, aloituskappaleesta, käsittelykappaleista ja lopetuskappaleesta. Kuvattu tekstirakenne on yleinen paitsi oppikirjasarjoissa (ks. esim. Särmä), myös erilaisissa kirjoitusoppaissa (ks. esim. Iisa, Piehl & Kankaanpää 1999: 242) sekä lukiolaisten yleisönosastokirjoituksissa (Mikkonen 2010: 78). Muodollinen yleisrakenne on kuvattu kuvassa 3.



Kuva 3: Kouluaineen yleisrakenne (Mikkonen 2010: 78).

Muodollisen yleisrakenteen noudattaminen saattaa olla yläkoululaiselle kuitenkin haasteellista. Karjalaisen (2008) mukaan tieto tekstin eri rakenneosista ei välity yläkoululaisten kirjoittamiin teksteihin: ongelmia ilmenee erityisesti tekstin aloitus- ja lopetusosioissa, mutta myös käsittelykappaleiden sisällöllisessä ja typografisessa hahmottamisessa. Yleisesti ottaen näyttäisi siltä, että yläkouluikäinen kirjoittaja ei aina osaa jakaa tekstiään merkitysrakenteiltaan mielekkäisiin kappaleisiin, jotka yhdessä muodostaisivat koherentin ja selkeän tekstikokonaisuuden. (mt.)



Aineistoni kirjoittajat ovat noudattaneet tekstin muodollista yleisrakennetta vaihtelevasti. Valtaosa kirjoittajista on jakanut tekstinsä selkeisiin ja pääsääntöisesti muodollista yleisrakennetta noudattaviin kappaleisiin. Typografinen kappalejako puuttuu 10 tekstistä.

Seuraavaksi tarkastelen aineistoni tekstejä suhteessa välttämättömistä jaksoista muodostuvaan kokonaisrakenteeseen. Analysoin tekstien otsikointia, aloituksia ja lopetuksia omina aihepiireinään.

#### 4.1 OTSIKOINTI

Otsikko on keskeinen osa mitä tahansa tekstiä. Otsikkoa on luonnehdittu ”kurkistusaukoksi itse juttuun”, tekstin ”etiketiksi” ja ”nimilapuksi” (Valtonen 2012: 70; Laihanen 2016). Otsikot antavat lukijalle vihjeitä tulevasta, ohjaavat tekstin tulkintaa ja kiistatta myös rajaavat näiden tulkintojen määrää<sup>45</sup>. Yleisönosastokirjoituksissa ja muissa vaikuttamaan pyrkivissä tekstilajeissa otsikkoa voidaan käyttää myös vaikuttamisen välineenä (Mikkonen 2010: 79). Esimerkiksi Tiittulan (1989) mukaan otsikon tehtävänä on ”myös houkutella lukija lukemaan itse [teksti]”.

Tekstien otsikoita on luokiteltu ainakin niiden syntaktisten ja funktionaalisten piirteiden mukaan. Tutkimuskirjallisuudessa toistuvia otsikkokategorioita ovat ainakin leima- tai aiheotsikot ja kertovat tai väiteotsikot (esim. Laihanen 2016). Muita tunnistettuja kategorioita ovat muun muassa kysymysotsikot, ohje- tai huudahdusotsikot ja lainoihin tai sanaleikkeihin perustuvat otsikot (Mikkonen 2010) sekä tiedotussisällön tiivistävät kokonaiset lauseet (Kankaanpää 2006). Yleinen tapa erotella otsikoita on tarkastella niiden lausemaisuuutta: esittääkö otsikko selkeän

---

<sup>4</sup> Virtanen, M. 2015: .

<sup>5</sup> Heikkinen, V. 1999: .

proposition tai kokonaisen ajatuksen ja sisältääkö se finiittiverbin tai voidaanko sitä tarvittaessa täydentää finiittiverbillä?

Näyttäisi siltä, että ainakin peruskoululainen suosii teksteissään leima- tai aiheotsikoita<sup>6</sup>. Esimerkiksi Seppäsen (2015: 32) aineiston otsikoista kolmannes muodostui aiheotsikoista. Makkonen-Craig (2015) pitääkin nimeävää otsikkoa tyypillisenä koulussa kirjoitetun tekstin otsikkona, sillä ”se osoittaa aiheen, josta kirjoittaja voi kirjoittaa melko vapaasti, usein itse valitsemallaan tavalla”. Toisaalta aiheotsikoita juuri kantaa ottavien tekstilajien otsikkona on kritisoitu liiallisesta ylimalkaisuudesta ja viitteistä muihin tekstilajeihin (Makkonen-Craig 2015; Lyytikäinen 1998: 145).

Olen luokitellut aineistoni otsikot viiteen eri kategoriaan. Otsikoksi olen määritellyt selvästi muusta tekstistä erottuvan tekstikatkelman, joka ei muodosta kappaleeksi tulkittavaa kokonaisuutta. Otsikoiden luokitteluperusteina olen käyttänyt otsikon lausemaisuuutta, otsikon sisällön staattisuutta sekä otsikon muita kielellisiä ja typografisia elementtejä. Lausemaisina otsikoina käsittelen kaikkia niitä otsikoita, jotka sisältävät tai voisivat sisältää finiittiverbin ja muodostaa täten kokonaisen lauseen. Staattisina otsikoina käsittelen sellaisia tekstin aiheen nimeäviä otsikoita, jotka sisältönsä puolesta eivät ilmaise tekstin aiheeseen liittyvää olemista, tapahtumista tai liikettä (ks. Laihanen 2016: 280). Muita luokitteluperusteita ovat muun muassa kysymys- ja huutomerkit, välimerkit sekä yleiset ja helposti tunnistettavissa olevat kohosteiset ilmaukset kuten poikkeavat modukset tai kielivalinnat.

Otsikkokategoriat ja aineistoni otsikoiden jakautuminen näihin kategorioihin on esitetty taulukossa 1. Otsikkotyyppien nimeämisessä olen seurannut Laihasta (2016) ja Mikkosta (2010). Kaikissa aineistoni teksteissä oli otsikko. Aineistossani yleisimmät otsikkotyypit olivat *aiheotsikko* (n=19) ja *väiteotsikko* (12). *Kysymysotsikoita* (4), *sanaleikkiotsikoita* (3) ja *huudahdusotsikoita* (2) oli aineistossani vain vähän.

---

<sup>6</sup> Leima- tai aiheotsikoista voidaan käyttää myös nimitystä *nimeävä otsikko* (esim. Makkonen-Craig 2015) tai *hautakiviotsikko* (ks. Okkonen 1980).

Otsikkotyyppi	Otsikoiden lukumäärä (n)
Aiheotsikko	19 (47,5 %)
Väiteotsikko	12 (30 %)
– Finiittiverbillinen väiteotsikko	8
– Finiittiverbitön väiteotsikko	4
Kysymysotsikko	4 (10 %)
Sanaleikkiotsikko	3 (7,5 %)
Huudahdusotsikko	2 (5 %)

Taulukko 1: Eri otsikkotyypit ja niiden esiintyvyys.

Miltei puolet aineistoni otsikoista oli *aiheotsikoita*. Aiheotsikoiksi olen luokitellut ne luonteeltaan staattiset otsikot, jotka nimeävät tekstin aiheen ja mahdollisen näkökulman. Aiheotsikot muodostuvat tyypillisesti substantiivilausekkeesta (NP, ISK § 442) eikä niihin sisälly toiminnan, kuten muutoksen tai liikkeen, implikaatioita. Aiheotsikoiksi olen luokitellut myös tehtävänannon nimeävät otsikot, joita aineistossani oli yhteensä viisi kappaletta. Aineistolleni tyypillinen aiheotsikko nimeää tekstin aiheen, ei yksilöi kirjoittajan näkökulmaa ja koostuu kaksiosaisesta genetiivimääritteisestä substantiivilausekkeesta (esimerkit 1 ja 2). Osa aiheotsikoista sisältää myös tekstin näkökulman tai kirjoittajan mielipiteen (esimerkki 3).

1) KOTIPAikkakunnan luonnonsuojelu (23-2)

2) KOTIPAikkakunnan kehitystarpeet (29-1)

3) Länsimetron haitat (31-1)

Aineistoni toiseksi yleisin otsikkotyyppi oli *väiteotsikko*. Hieman alle kolmannes aineistoni otsikoista oli väiteotsikoita. Väiteotsikon määritelmänä olen käyttänyt otsikon lausemaisuuutta: väiteotsikoita ovat ne otsikot, jotka sisältävät tai voisivat sisältää finiittiverbin ja jotka sisältönsä puolesta ilmaisevat selkeän väitteen tai

proposition. Väiteotsikot ovat luonteeltaan aiheotsikoita dynaamisempia ja kuvaavat usein muutosta, liikettä tai tapahtumista pääsääntöisesti kirjoittajan mielipiteen kannalta edulliseen suuntaan (ks. Laihanen 2016: 278-280).

Väiteotsikot olen jakanut edelleen *finiittiverbillisiin* ja *finiittiverbittömiin* otsikoihin. Finiittiverbilliset (n=8) otsikot sisältävät finiittiverbin ja muodostavat siten itsessään kokonaisen lauseen (esimerkki 4). Finiittiverbittömät (n=4) otsikot eivät sen sijaan sisällä finiittiverbiä, eikä niitä voi sellaisenaan pitää kokonaisina lauseina. Finiittiverbittömille otsikoille on kuitenkin luonteenomaista, että niitä voitaisiin luontevasti täydentää finiittiverbillä, jolloin ne muodostaisivat kokonaisen lauseen (esimerkki 5). Mahdollinen verbitäydennys on merkitty tekstiesimerkkiin lihavoituna.

4) KOTIPAIKKAKUNTA käyttää rahaa typerästi (29-2)

5) Itseohjautuvat sähköautot **\*kuuluvat** katukuvaan (32-1)

Muut otsikkotyypit esiintyvät aineistossani vain satunnaisesti. *Kysymysotsikon* (n=4) tunnistaa yksinkertaisimmillaan otsikkoon merkitystä kysymysmerkistä. Yhdessä otsikossa kysymysmerkkiä ei kuitenkaan ole käytetty, ja otsikon tunnistaa kysymykseksi vain disjunktiiivisesta *vai*-konjunktioista (esimerkki 6). Toisaalta aina otsikkoa ei tunnista kysymykseksi kuin vasta ilmipannusta kysymysmerkistä, kuten esimerkissä 7.

6) KOTIPAIKKAKUNTA - huume kaupunki vai urheilukaupunki (29-3)

7) Opettajat ennen oppilaita? (24-1)

*Sanaleikkiotsikoita* oli aineistossani vain 3 kappaletta. Sanaleikki- tai sitaattiotsikoiksi olen luokitellut ne otsikot, jotka sisältävät helposti tunnistettavan ja kohosteisen sanaleikin, viittauksen tai sitaatin. Kohosteisuus voi syntyä esimerkiksi metaforasta (esimerkki 8) tai viittauksesta populaarikulttuurin ilmiöihin (esimerkki 9). Otsikkotyyppinä sanaleikkiotsikkoa on pidetty tarkoituksenmukaisena ainakin lukio- ja

korkeakoulukonteksteissa (Mikkonen 2010; Laihanen 2016) ja yleisesti hyvänä otsikointikeinona sen houkuttelevuuden vuoksi (Lyytikäinen 1998: 143).

8) Suomen Chicago (17-2)

9) Pro KOTIPAikkakunnan ympäristö (21-1)<sup>7</sup>

Harvinaisin otsikkotyyppi aineistossani oli *huudahdusotsikko*, joka esiintyi aineistossani vain kahdesti. Huudahdusotsikoiksi olen luokitellut erityisesti huutomerkkiin päättyvät otsikot. Huudahdusotsikoita ovat myös selkeästi lukijaa puhuttelevat huudahduksiksi, ohjeiksi tai suosituksiksi tulkittavissa olevat otsikot (ks. Laihanen 2016: 279-280). Aineistoni huudahdusotsikot on esitelty esimerkeissä 10 ja 11.

10) Muistakaa huolehtia ympäristöstä! (25-2)

11) KOTIPAikkakunnalle enemmän palveluita ja työpaikkoja! (30-2)

## 4.2 KAPPALEJAKO JA TEKSTIN RAKENNE

Enemmistö aineistoni teksteistä on jaettu typografisesti kappaleisiin. Kappalejaon tunnusmerkkinä olen käyttänyt kappaleiden väliin jätettyä tyhjää riviä (ks. kohta 3.1). Useimmat aineistoni kirjoittajista ovat merkinneet kappalejaon yhdellä tyhjällä rivillä. Aineistostani löytyy myös yksittäisiä tekstejä, joissa kappalejako on merkitty kahdella tyhjällä rivillä tai sisennyksellä.

Kappalejako analysoin muodollisten jaksojen avulla. Olen jakanut tekstien kappaleet aloitus- ja lopetuskappaleisiin muodollisen kappalejaon sekä kappaleiden merkityssisällön perusteella. Muodollisten jaksojen analyysissä olen siis huomionut

---

<sup>7</sup> Pro-ilmaus on latinaa ja se tarkoittaa 'puolesta'. Akateemisissa yhteyksissä sitä käytetään useimmiten opinnäytetyön nimessä (pro gradu; \*oppiarvoa varten, oppiarvon puolesta). Ilmaus on valjastettu myös poliittisen keskustelun välineeksi erityisesti Yhdysvalloissa, jossa muun muassa aborttikeskustelun osapuolista käytetään nimityksiä pro life ja pro choice.

myös sellaiset aloitus- ja lopetusjaksot, jotka eivät kappalejaon puutteen vuoksi erotu omiksi kappaleikseen. Pitkistä, eri muodollisia jaksoja yhdistelevistä kappaleista olen tulkinut erillisiksi aloitus- ja lopetusjaksoikseen ne yhden tai kahden virkkeen mittaiset tekstijaksot, jotka sisältävät yhden tai useamman luokitteluni mukaisen aloitus- tai lopetuskeinon.

Kolme neljästä tekstistä on jaettu selkeästi typografisiin kappaleisiin (n=30, 75 %). Kappalejako puuttuu tyystin 10 tekstistä (25 %). Keskimäärin aineistoni teksteissä on 3,8 kappaletta, ja yleisin kappaleiden lukumäärä on neljä (n=10). Yli puolet aineistoni teksteistä sisältää kolmesta viiteen kappaletta (n=23). Vain kahden kappaleen tekstejä aineistossani on kaksi.

#### 4.2.1 Tekstin aloittaminen

Aloitus on keskeinen osa tekstiä. Yläkouluikäinen kirjoittaja tietää, että aloituksen olisi tarkoitus kertoa jotain tekstin aiheesta ja houkutella lukijaa lukemaan teksti, mutta silti sujuvan ja tehtävänsä täyttävän aloituksen kirjoittaminen voi osoittautua hankalaksi. Tyypillisiä yläkouluikäisen kirjoittajan aloituksen ongelmia ovat muun muassa liika informaatio, harhaanjohtavuus ja latteus, kahdeksi erilliseksi kappaleeksi muotoiltu aloitus sekä aloituksen puuttuminen tyystin. (Karjalainen 2008: 291-296.) Joskus aloitus saattaa sekoittua tekstin käsittelyosion kanssa, jolloin seurauksena on vähintäänkin hankalasti hahmotettava aloitusjakso.

Aloituksen voi rajata funktionaalisesti tai kappalejaon mukaan. Aloituksen funktionaalinen määritelmä liittyy aloituksen sisältöön: aloituksessa on kerrottava, mitä aiheetta teksti käsittelee (Hyland 1990). Aloituksessa voidaan kertoa myös, mistä näkökulmasta aiheetta tarkastellaan (Seppänen 2015: 32), miten aihe on valittu tai mitä aiheesta on saatettu aikaisemmin sanoa. S2-ylioppilastekstejä tutkinut Komppa (2012: 86-102) määrittelee aloituksen funktionaalisesti yhden tai useamman virkkeen

pituiseksi kokonaisuudeksi, jonka ei tarvitse noudattaa tekstin typografista kappalejakoja. Jos aloitus määritellään puolestaan kappalejaon mukaan, sen nähdään noudattavan tekstin ensimmäisen kappaleen typografisia rajoja. Usein tekstin aloitus voidaan määritellä sekä funktionaalisesti että kappalejaon mukaan.

Analyysissani olen rajannut aloituksen ensisijaisesti typografisesti kappalejaon mukaan, sillä tekstien muodollinen ja funktionaalinen rakenne eivät vaikuta olevan olennaisesti toisistaan irrallisia. Muutamien tekstien kohdalla olen rajannut aloituksen funktionaalisesti, jos aloituskappale on osoittautunut sisällöltään ongelmalliseksi (ks. Mikkonen 2010: 81). Näin olen toiminut erityisesti silloin, kun tekstiä ei ole jaettu kappaleisiin lainkaan. Valtaosa analyysistani on kuitenkin funktionaalista: kuvailen, millaisia aloittamisen keinoja aineistoni kirjoittajat käyttävät.

Aineistoni tekstit alkavat analyysini mukaan neljällä eri tavalla. Vain muutamassa tekstissä aloituskappale tai -jakso on niin ongelmallinen, ettei sitä voi luokitella kuuluvaksi mihinkään havaitsemistani kategorioista. Aloituskeinojen määrittelyssä olen huomioinut tekstissä sana-, lause- ja virketasolla tehdyt valinnat sekä aloitusjakson suhteen otsikkoon. Aloitusjaksot, joissa kirjoittaja on käyttänyt useampaa kuin yhtä aloituskeinoa, olen luokitellut tapauskohtaisesti ensisijaiseksi mieltämäni aloituskeinon mukaan. Kaikki aloituskeinot frekvensseineen on esitelty taulukossa 2.

Aloituskaino	Frekvenssi (n)
Pohjustaminen	16 (40 %)
Pääväitteen esittävä aloitus	14 (35 %)
Lukijaa haastava aloitus	5 (12,5 %)
Ratkaisuehdotuksen esittävä aloitus	2 (5 %)
Ei aloituskeinoja	3 (7,5 %)

Taulukko 2: Eri aloituskeinot ja niiden esiintyvyys.

Yleisin aineistossani esiintyvistä aloituskeinoista on *pohjustaminen*. Pohjustaviksi aloituksiksi olen luokitellut ne aloitusjaksot, joiden ensisijaisena tehtävänä on kuvailla vallitsevaa asiointitilaa tai tekstissä käsiteltävää ongelmaa. Pohjustava aloitus luo tekstille aiheen nimeävän tulkintakehyksen tai -horisontin, joka helpottaa aiheen kontekstualisointia (ks. Komppa 2012: 89; *deduktiivisista aloituksista* ks. mts: 88-90). Tärkeimpänä pohjustavan aloituksen määrittelyperusteena olen käyttänyt tekstityyppejä. Aineistolleni tyypillinen pohjustava aloitus koostuu pääosin deskriptiivisistä, ajoittain myös argumentatiivisista tai ekspositorisista tekstistä. Yleisesti ottaen deskriptiivisyys liittyy oman kotipaikkakunnan tai elämäntilanteen kuvailuun, kuten esimerkissä 12.

12) KOTIPAikkakuntani on suuri kaupunki, joten täältä löytyy monenlaisia ihmisiä ja kulttuureja. KOTIPAikkakuntalaisena olen tottunut tähän ja olen omasta mielestäni melko suvaitsevainen. (15-1)

Esimerkin teksti alkaa edellä esitetyllä aloituskappaleella. Kirjoittaja käyttää aloituskappaleessaan suhteellisia adjektiiveja<sup>8</sup> ("*suuri*", "*suvaitsevainen*"), predikaattilauseita ("*KOTIPAikkakuntani on suuri kaupunki*") ja preesensiä ("*on*", "*löytyy*"), joita kaikkia pidetään deskriptiiviselle tekstityypille odotuksenmukaisina (esim. Mäntynen & Shore 2011: 28-29). Hän antaa aloitusjaksossaan vihjeitä käsittelemästään aiheesta (ERILAISUUS JA MONIKULTTUURISUUS KOTIPAikkakunnalla), mutta ei kuitenkaan suoranaisesti nimeä ongelmaa tai esittele pääväitettä. KOTIPAikkakuntaa kirjoittaja korostaa ensin subjektina, sitten itseensä liittyvänä ominaisuutena (KOTIPAikkakuntalaisuus). Kappaleen toisessa virkkeessä kirjoittaja käyttää ensimmäisessä persoonassa taivutettuja verbejä ("*olen tottunut*", "*olen*"), mikä osaltaan alleviivaa kirjoittajan näkökulmaa: olisi hän voinut valita verbien persoonaksi passiivinkin. Aloitusjaksossa kirjoittaja siis kuvailee oman kotipaikkakuntansa

---

<sup>8</sup> ISK § 605.



nykytilannetta omista lähtökohdistaan ja valmistautuu kertomaan kotipaikkakunnallaan havaitsemastaan ongelmasta.

Toisaalta pohjustavan aloituksen voi rakentaa myös ekspositorisen tai argumentoivan tekstityypin ympärille, kuten esimerkin 13 kirjoittaja on tehnyt. Tällöin aloitusjakson merkityssisältö näyttäisi keskittyvän itse ongelmaan vallitsevan asiointilan kuvailun sijaan.

13) Kotipaikkakunnallanki on paljon ihmisten välisiä konflikteja. Useimmat niistä johtuvat tapahtumien järjestämisen vaikeudesta ja siihen liittyvistä kustannuksista, sekä aikatauluista. Vaikka tilanteeseen on yritetty ajemmin keksiä ratkaisua, ei tuloksia ole vielä saatu aikaan. Ainakaan toivottuun suuntaan. (28-1)

Kirjoittaja on valinnut aiheekseen kotipaikkakuntansa päätöksenteon ja siihen liittyvät erimielisyydet. Ensimmäisessä virkkeessä kirjoittaja nimeää ongelman (IHMISTEN VÄLISET KONFLIKTIT) ja toisessa virkkeessä hän toteaa sen olevan useimmiten seurausta ”järjestämisen vaikeudesta ja siihen liittyvistä kustannuksista, sekä aikatauluista”. Hän asettaa ongelman ratkaisuyritykset ja saavutetut tulokset adverbiaalikonjunktion *vaikka* avulla keskenään konsessiiviseen suhteeseen (ISK § 1139; kontrastiivisista suhteista ks. § 1101): kirjoittaja pitää odotuksenmukaisena, että ratkaisuyritykset johtavat tai olisivat johtaneet toivottuihin tuloksiin (*”Vaikka tilanteeseen on yritetty – keksiä ratkaisua, ei tuloksia ole vielä saatu aikaan”*). Kirjoittaja siis hyödyntää ekspositoriselle ja argumentoivalle tekstityypille ominaisia vastakkainasettelun ja kausaliteetin keinoja purkaessaan käsittelemäänsä ongelmaa osiin ja siten pohjustaessaan käsittely- ja lopetusjaksoissa ehdottamiaan toimenpiteitä.

Toiseksi yleisin aloituskeino oli *pääväitteen esittäminen*. Pääväitteen esittävät aloitukset eivät pohjusta tai taustoita muuta tekstiä, vaan ne itsessään toimivat ytimenä, jota muu teksti kommentoi, elaboroi ja arvioi (esim. Komppa 2012: 92-95). Aineistossani pääväitteen esittäviä aloitusjaksoja oli kolmenlaisia: teesin ilmaisevia (esimerkki 14), mielipiteen ilmaisevia (esimerkki 15) sekä käsiteltävän ongelman nimeäviä (esimerkki 16) aloituksia. Pääväitteen esittävien aloitusten pituus ja

kompleksisuus vaihtelevat pelkästä päälauseesta (esimerkki 17) aina kompleksisempiin useamman virkkeen kokonaisuuksiin (esimerkki 15). Yhteistä kaikille pääväitteen esittäville aloituksille on kuitenkin se, että aloituskappaleen tai -jakson keskeisin tehtävä on tuon pääväitteen ja siihen mahdollisesti liittyvän näkökulman osoittaminen.

14) Luonnonsuojelu on välttämätöntä jotta saisimme pidettyä maapallomme kasassa. (24-2)

15) Haluaisin ilmaista mielipiteeni Länsimetrosta. Mielestäni oli suuri virhe alkaa rakentamaan mittavaa projektia, josta ei loppujen lopuksi ole mitään hyötyä. Länsimetro on vaikuttanut monen ihmisen elämään ja jaksamiseen, enkä ole ikinä kuullut kenenkään sanovan mitään hyvää siitä. (31-1)

16) Haluaisin kehittää paikkakunnallani sitä että ihmiset olisivat enemmän tasa-arvoisempia ja kohtelisivat kaikkia tasa-arvoisesti. (23-1)

17) On korkea aika puuttua KOTIPAikkakunnan homekouluihin. (20-1)

Esimerkkien 14, 16 ja 17 aloituskappaleet koostuvat vain yhdestä virkkeestä. Esimerkki 14 sisältää päälauseen (*"Luonnonsuojelu on välttämätöntä"*) ja tarkoitusta ilmaisevan sivulauseen (*"jotta saisimme pidettyä maapallomme kasassa"*), jotka yhdessä muodostavat tekstin pääväitteen (LUONNONSUOJELU ON VÄLTÄMÄTÖNTÄ PLANEETAN PELASTAMISEKSI). Esimerkissä 15 kirjoittaja pohjustaa mielipidettään konditionaalimuotoisella verbiketjulla (*"Haluaisin ilmaista mielipiteeni..."*). Ensimmäisessä persoonassa taivutetut verbit (*haluaisin, enkä ole kuullut*) ja omistusliitteellä ilmaistu mielipide (*mielestäni*) korostavat kirjoittajaa itseään aktiivisena toimijana. Esimerkin 16 kirjoittaja käyttää konditionaalimuotoista verbiketjua (*"Haluaisin kehittää..."*) kertoessaan paikkakuntansa Aloituskeinona pääväite esiintyy herkästi yhdessä muiden aloituskeinojen kanssa. Limittäisyys saattaa olla seurausta tehtävänannosta, jossa oppilaita ohjeistettiin nimeämään käsittelemänsä ongelma jo tekstin alussa. Esimerkki 18 havainnollistaa erinomaisesti tilannetta, jossa eri aloituskeinoja on yhdistelty sujuvasti toisiinsa ja jossa aloitusjakson keskeisimmäksi sisällöksi kohoaa kappaleenloppuinen pääväite.

18) Selasin muutama päivä sitten KAUPUNGINOSA-seuran painamaa lehteä, joka tipahti koväänisesti postiluukusta muiden kirjeiden ja pakettien kanssa. Lehti oli jälleen kerran

täynnä mielipidekirjoituksia samasta aiheesta. Tämä KAUPUNGINOSALAISTEN hermoja koetteleva asia on KOTIPAikkakunnan suunnittelemat merentäytöt. (35-1)

Esimerkin aloituskappaleen kaksi ensimmäistä virkettä muodostavat narratiivisen tekstijakson, joka erottuu kappaleenloppuisesta ekspositorisesta väitelauseesta tempuksen, verbien kuvaaman asiointilan sekä subjektin tarkoitteen avulla. Kirjoittaja hyödyntää kahdessa ensimmäisessä virkkeessä dynaamisia, menneessä aikamuodossa taivutettuja verbejä (*"Selasin", "tipahti", "oli"*) sekä aktiivisia toimijasubjekteja<sup>9</sup> (MINÄ, LEHTI), jotka ovat tyypillisiä juuri narratiiviselle tekstityypille (esim. Shore & Mäntynen 2006: 36; Rahtu 2014: 71). Viimeisessä virkkeessä kirjoittaja on sen sijaan käyttänyt preesensmuotoista ja statitiivista<sup>10</sup> verbiä (*"on"*) sekä epäagentiivista subjektia (*"Tämä KAUPUNGINOSALAISTEN hermoja koetteleva asia"*), jotka soveltuvat hyvin ekspositoriseen tekstityyppiin (esim. mt.; Lauerma 2012: 67). Lisäksi kappaleen viimeinen virke noudattaa tyypillistä informaatorakennetta<sup>11</sup>, jossa uusi tai tärkein merkityssisältö sijoitetaan lauseen loppuun: lause alkaa ennalta tiedetyllä asialla (*"Tämä KAUPUNGINOSALAISTEN hermoja koetteleva asia"*), jonka tuttuutta kirjoittaja korostaa deiktisellä, edellä esitettyyn viittaavalla *tämä*-pronominilla ja jota kirjoittaja tarkentaa lauseen lopussa esitetyllä uudella tiedolla (*"KOTIPAikkakunnan suunnittelemat merentäytöt"*). Tässä tapauksessa aloitusjakson ydinsisältö - kirjoittajan käsittelemä ongelma (*"KOTIPAikkakunnan suunnittelemat merentäytöt"*) - on sijoitettu sujuvasti virkkeen ja laajemmin koko kappaleen loppukenttään.

Muut aloituskeinot olivat aineistossani selvästi harvinaisempia. *Lukijaa haastavia aloituksia* oli aineistossani kaikkiaan neljä kappaletta (10 %). Lukijaa haastavalla aloituksella kirjoittaja pyrkii rakentamaan itsensä ja lukijan välistä vuorovaikutussuhdetta esimerkiksi retoristen kysymysten (esimerkki 19), vastakkainasettelun (esimerkki 20) ja puhuttelun (esimerkki 21) keinoin.

---

<sup>9</sup> *agentiivisuudesta* ks. ISK § 912

<sup>10</sup> ISK § 1501.

<sup>11</sup> ISK § 1370.

*Ratkaisuehdotuksen esittäviä aloituksia* (esimerkki 22), joissa aloitusjakson keskeisin sisältö oli eksplikoidun ratkaisun esittäminen, oli aineistossani vain kaksi.

19) Kun katselee kadulla kävellessään maahan, näkee väistämättäkin roskia. Karkkipapereita, tupakan tumppeja, tölkkejä, pulloja ja paljon muuta. Olisiko näitä vähemmän, jos roskiksia olisi kaduilla enemmän? Pitäisikö kaupungin palkata katusiivoojia hoitamaan roskat roskikseen? Onko oikeasti nykypäivänä ihmisillä kädet niin täynnä, etteivät he kykene kantamaan roskiaan roskakoriin asti? Vai onko heillä kenties niin kova kiire, että viiden sekunnin pysähtyminen roskikselle voisi aiheuttaa myöhästymisen? (35-2)

20) Toivoisin, että KOTIPAikkakunnalla oltaisiin tasa-arvoisempia erinlaisia ihmisiä kohtaan. Miksi sodan murtamia maahanmuuttajia saa vaatia "palaamaan takaisin sinne mistä tulivatkin"? Kun taas alikulkutunneleissa leireiliviä huumemyyjiä ja addikteja pitäisi vain hiljaa kiertää? KOTIPAikkakunnalla on kyllä suurempiakin ongelmia. (32-2)

21) Olet maahanmuuttaja, koditon, työtön tai oman kulttuurin edustaja, niin sinä olet silti ihminen jolla on täysin samat oikeudet kuin muillakain. (16-2)

22) Työpaikat ja työllisyys KOTIPAikkakunnalla olisi hyvä jos saisi helpommin apua työn hakuun ja työllistymiseen esimerkiksi nuorisotiloilla voisi olla jokin henkilö joka voisi auttaa sinua etsimään töitä. (18-1)

Lukijaa haastavien aloitusten keskeisenä piirteenä on kirjoittajan tai tekstin ja lukijan välisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen. Esimerkin 19 kirjoittaja esittää aloituskappaleessaan useampia retorisia kysymyksiä (*"Olisiko [roskia] vähemmän, jos roskiksia olisi kaduilla enemmän?"*, *"Pitäisikö kaupungin palkata katusiivoojia hoitamaan roskat roskikseen?"*), joilla hän ikään kuin johdattellee lukijan ajatuksia: aloituksen tehtävänä on herättää kysymyksiä, joihin lukija jää kaipaamaan vastausta. Lukijaa puhuttelevassa esimerkissä (21) kirjoittaja puolestaan kohdistaa tekstin toisessa persoonassa taivutetuilla verbeillä suoraan lukijalle (*"Olet maahanmuuttaja --, niin sinä olet silti ihminen --."*).

Osassa tekstejä eri aloituskeinoja yhdistellään enemmän tai vähemmän sulavasti toisiinsa. Esimerkiksi edellä käsitellyissä pohjustavissa aloituksissa eri tekstityyppejä käytetään helposti limittäin, eikä rajanveto oman tilanteen ja ongelman kuvailun välillä ole aina helppoa. Aineistossani on myös tapauksia, joissa aloituskappale sisältää useampia selkeästi toisistaan eroteltavia aloituskeinoja. Tällöin on vaarana, että

aloituskappale sisältää liikaa informaatiota (ks. Karjalainen 2008: 292-293), kuten esimerkin 23 tekstissä.

23) Haluaisin, että kaikkia kohdeltaisiin tasapuolisesti. Oli sitten ihminen suomalainen, maahanmuuttaja, vanha, nuori, entinen rikollinen tai ihan millainen vaan. Olen kuullut, että ulkomaalaisia niin sanotusti syrjitään ja yleistetään, että kaikki olisivat pahoja ja siksi he olisivat huonompia kuin suomalaiset. Ei sen pitäisi mennä niin. Kaikilla pitäisi olla samanlaiset oikeudet ja arvot. Ihonväri tai se miltä ihminen näyttää, ei kerro millainen ihminen on. (18-2)

Esimerkin aloituskappaleesta voidaan tunnistaa ainakin kaksi eri aloituskeinoa: pääväitteen esittäminen ja pohjustaminen. Kappale alkaa argumentoivasti mielipiteen esittämisellä (*"Haluaisin, että kaikkia kohdeltaisiin tasapuolisesti."*), jonka olen aikaisemmin luokitellut pääväitteen esittäväksi aloitukseksi, ja havainnollistavalla lisäyksellä (*"Oli sitten ihminen suomalainen, maahanmuuttaja, vanha, nuori, entinen rikollinen tai ihan millainen vaan."*). Kolmannessa virkkeessä kirjoittaja hyödyntää deskriptiivistä tekstityyppiä kuvaillessaan (*"olen kuullut, että..."*) havaitsemaansa ongelmaa. Lopulta kirjoittaja palaa argumentoivaan tekstityyppiin, kun hän kommentoi ongelmaa (*"Ei sen pitäisi mennä niin."*), esittää teesinsä (KAIKILLA PITÄISI OLLA SAMANLAISET OIKEUDET JA ARVOT) ja tarkentaa tätä teesiä. Vaikka aloitusjakson makropropositio (JOKAINEN ANSAITSEE SAMAT OIKEUDET JA IHMISARVON) säilyykin tekstijakson ajan samana, tekevät toisto, päälauseista johtuva luettelomaisuus ja tekstityyppien vaihtelu aloituksesta raskaamman lukea (ks. Karjalainen 2008: 292).

Kolmessa tekstissä ei ollut lainkaan selkeää aloituskappaletta tai -jaksoa. Näissä teksteissä aloituksen ongelmallisuus liittyi ainakin osittain vastaustekniikkaan, tekstilajin hallintaan ja tekstin kontekstualisointiin. Esimerkin 24 tekstissä kirjoittaja aloittaa tekstinsä vastoin lukijan odotuksia suoraan käsittelyosiosta, mikä hankaloittaa lukemista ja sisällön hahmottamista (Karjalainen 2008: 295-296). Lisäksi aloitusjakso ei juurikaan pohjusta käsiteltävää aihetta, vaan toimii ikään kuin suorana vastauksena otsikossa tai tehtävänannossa esitettyyn kysymykseen (mt.). Esimerkissä 25 on puolestaan kyse puhtaasta tyylivirheestä, jossa kirjoittaja pohjustaa tekstiään

metatekstillä ("*Kannanottoni on enemmän yhteiskunnallinen, – joten näin tämän nyt parhaaksi.*") ja siten rikkoo tekstilajiin liittyviä odotuksia.

24) Materiaalien kierrätys on monelta kannalta hyödyllistä. Ei tarvitse valmistaa niin paljon uutta materiaalia, kun voi käyttää jo olemassaolevaa. Materiaalien valmistukseen menee rahaa ja luonnonvaroja, joita voisi säästää kierrättämällä enemmän. (31-3)

25) Kannanottoni on enemmän yhteiskunnallinen, kuin kotipaikkakuntaa koskeva. Kokemukseni rajoittuvat kuitenkin ehkä eniten kotipaikkakunnassani huomaaviin seikkoihin, joten näin tämän nyt parhaaksi. (28-2)

#### 4.2.2 Tekstin lopettaminen

Yhdeksäsluokkalainen tietää, että lopetus on osa tekstin kokonaisrakennetta (Karjalainen 2008: 296). Lopettamista harjoitellaan ainakin erilaisina lopetuskeinoina: *koostamisena, alkuun viittaamisena, tulevaisuuteen viittaamisena ja kehotuksena* (Särmä 7: 19). Lopettamisen on kuitenkin todettu olevan usein hankalaa, ja yläkoululaisen kirjoittama lopetusjakso saattaakin olla turhan niukka, se saattaa ohittaa aiheen tai tehtävänannon tai se voi sisältää asiaankuulumatonta metatekstiä (Karjalainen 2008: 291, 296-299). Erityisen ongelmallisia ovat tekstit, joissa ei ole päätäntä lainkaan (mt.).

Lopetuksen sisältö voi vaihdella paljonkin. Oppilaille opetetaan lukuisia erilaisia lopetuskeinoja, joista edellä mainitut neljä ovat vain esimerkkejä: esimerkiksi Mikkosen (2010: 89) mukaan lukioikäistä kirjoittajaa on opetettu päättämään argumentoiva tekstinsä vaatimukseen, omaan mielipiteeseen, vertailuun, kysymykseen, haasteeseen, uuteen näkökulmaan, aiheen merkityksen arvioimiseen, parannusehdotukseen tai seurausten pohtimiseen. Kompan (2012: 102-119) tunnistamia lopetuskeinoja ovat puolestaan yhteenveto ja evaluointi, tekstinsisäinen viittaus, motto tai idiomi, vuorovaikutteinen lopetus, uuden aiheen esittely, narratiivisen rakenteen päätäntä sekä hybridilopetus. Abstraktimmin lopettamista on kuvaillut puolestaan Karjalainen

(2008: 296 ja siinä mainitut lähteet), joka puhuu eteenpäin ja taaksepäin suuntautuvista sekä pysähtyvistä lopetuksista. Yleisesti lopetuksessa on kuitenkin kyse tekstiin liittyvistä johtopäätöksistä, yhteenvedoista ja tulevaisuuteen liittyvien ratkaisujen esittämisestä (mt.).

Aloituksen tapaan myös lopetus voidaan määritellä joko funktionaalisesti tai kappalejaon mukaan. Funktionaalisesti määritelty lopetus muodostuu edellä esitetyistä ja muista lopettamisen keinoista: johtopäätöksistä, yhteenvedoista, ratkaisuisista, viittauksista menneeseen tai tulevaan, kehotuksista, ohjeista, vuorovaikutuksesta ja niin edelleen (ks. Karjalainen 2008: 296). Toisaalta lopetuksiksi voidaan ymmärtää myös tekstin viimeinen kappale riippumatta siitä, sisältääkö se lainkaan lopetukselle tyypillisiä keinoja. Analyysissäni olen määritellyt lopetuksen funktionaalisesti vain, jos teksti ei noudata kappalejakoja tai jos tekstin lopetuskappale on ollut ongelmallinen esimerkiksi pituutensa vuoksi (vrt. Mikkonen 2010: 89).

Lopetuskeino	Havaintojen lukumäärä (n)
Tulevaisuuteen suuntautuva lopetus	12 (30 %)
Kokoava lopetus	12 (30 %)
Johtopäätöslopetus	7 (17,5 %)
Ei lopetusta	9 (22,5 %)

Taulukko 3: Eri lopetuskeinot ja niiden esiintyvyys.

Olen luokitellut aineistoni teksteissä käytetyt lopetuskeinot kolmeen eri kategoriaan. Kaikki aineistoni tekstit eivät kuitenkaan sisällä selkeää lopetusjaksoa, vaan joidenkin tekstien päättäntäosio vastaa sekä muodoltaan että sisällöltään tekstin käsittelyosiota. Lopetuskeinoja määritellessäni olen huomioinut paitsi tekstin kirjoittajan sana-, lause- ja virketasolla tekemät valinnat, myös tekstin lopetusjakson asemoitumisen suhteessa muun tekstin muodostamaan kokonaisuuteen. Useamman kuin yhden lopetuskeinon limittäinen käyttö on aineistossani varsin yleistä, ja näissä tapauksissa olen määritellyt

tekstin ensisijaisen lopetuskeinon tapauskohtaisesti. Lopetuskeinot frekvensseineen olen esitellyt taulukossa 3.

Yleisin aineistossani käytetyistä lopetuskeinoista oli *tulevaisuuteen suuntautuva lopetus*. Kategoriana tämä lopetuskeinojen ryhmä sisältää *ohjeita ja kehotuksia esittäviä, ratkaisuehdotuksia sisältäviä sekä lukijakuntaan tai auktoriteetteihin vetoavia* lopetuksia. Yhteisenä nimittäjänä olen käyttänyt selkeää eteenpäin suuntautuvaa otetta: kirjoittaja ottaa kantaa siihen, miten lukijoiden, auktoriteettien tai kansalaisten ylipäättään olisi toimittava jatkossa. Tätä eteenpäin suuntautuvaa otetta havainnollistan esimerkin 26 avulla.

26) Toivoisin, että tämä teksti herättää ajatuksia kaikilla ja kaikki alkaisivat edes jollain tavalla suojelemaan luontoa ja omaa ympäristöä. Niiden asioiden ei tarvitse olla kovin isoja. (22-1)

Esimerkin lopetuskappale alkaa performatiiviverbillä *toivoisin*, joka soveltuukin hyvin tehtävänannon mukaiseen argumentatiiviseen tekstiin. Konditionaalimuotoisilla verbeillä ("*Toivoisin*", "*alkaisivat*") kirjoittaja sijoittaa lopetusjakson sisällön tulevaisuuteen: hän käsittelee toivomistaan ja lukijoiden alkamista vielä toteutumattomina asiaintiloina, suunnitelminä tai kuvitelminä (ks. ISK § 1592). Myös preesensmuotoinen sivulause "*että tämä teksti herättää ajatuksia kaikilla*" voidaan tulkita kontekstissaan futuuriseksi (ISK § 1544). Kappaleen ja samalla tekstin päättävässä virkkeessä kirjoittaja viittaa vielä samanaikaisesti sekä aikaisemmin tekstin käsittelyosiossa mainitsemiinsa "*pieniin asioihin*" että lopetusjaksossa jatkotoimenpiteiksi ehdottamiinsa toimenpiteisiin. Kokonaisuutena tekstin lopetuskappaleessa on siis kyse kirjoittajan toiveesta toimia tulevaisuudessa luontoa ja omaa ympäristöä suojellen.

Tulevaisuuteen suuntautuvia lopetuksia on aineistoni teksteissä muodostettu monin eri tavoin. Tyypillisin tulevaisuuteen suuntautunut lopetuskeino oli ohjeen tai kehotuksen esittäminen (esimerkit 27 ja 28), joka esiintyi aineistossani ensisijaisena lopetuskeinona kaikkiaan seitsemän kertaa. Hieman harvinaisempia olivat



ratkaisuehdotuksen sisältävät (29) tai lukijakuntaan tai auktoriteettiin vetoavat (30) lopetusjaksot.

27) Nauttikaa siis KOTIPAikkakunnan luonnosta sellaisena kuin se on, älkääkä pilatko sitä.

Täytyy myös muistaa, että kaikkiin asioihin ei voi vaikuttaa. (25-1)

28) Haluatko varmistaa jälkikasvusi tulevaisuuden toimimalla vihreästi, vai antaa heidän rämmeltää, kuin siipirikkojen perhosten? Sitä minäkin. Toimi nyt, vaikka laki ei niin kertoisikaan. (21-1)

29) Ratkaisukseksi voisimme olla suvaitsevampia, kunnioittaa heidän kulttuuria ja antaa parempi opetus heille. Joka johtaa että he saavat paremman työn jolla he voivat ansaita rahaa ja saada paremman elämän. Jotta he voivat intergroitua paremmin suomen yhteiskuntaan. (17-1)

30) Toivottavasti säpsähdit tästä tekstistä ja alat suojelemaan luontoa. (ja ihmisten kenkiä) (24-2)

Esimerkeissä 27 ja 28, joissa kirjoittajat esittävät ohjeen tai kehotuksen, tulevaisuuteen viitataan imperatiivimuotoisilla verbeillä (*nauttikaa, älkääkä pilatko, toimi*): verbin tarkoite ei ole siis vielä tapahtunut, vaan kirjoittaja ohjeistaa, kehottaa tai kääkee lukijaa toimimaan tulevaisuudessa verbin tarkoittamalla tavalla. Esimerkin 29 ratkaisuehdotus ("*Ratkaisukseksi voisimme olla suvaitsevampia, kunnioittaa heidän kulttuuria ja antaa parempi opetus heille.*") sijoitetaan tulevaisuuteen konditionaalimuotoisella verbiketjulla (*voisimme olla*), joka paljastaa ehdotuksen olevan vielä toteutumaton asiointila (ISK § 1592). Lukijaan vetoavassa esimerkissä 30 kirjoittaja puolestaan kohdistaa tekstinsä lukijalle toisessa persoonassa taivutetuilla verbeillä (*säpsähdit, alat suojelemaan*), minkä lisäksi hän sijoittaa vetoamuksensa (LUKIJAA RYHTYY SUOJELEMAAN LUONTOA) tulevaisuuteen sekä kommenttiadverbiaalin *toivottavasti* että aspektiltaan rajaamattoman ja tekemisen alkamispisteen ilmaisevan *alkaa suojelemaan* -verbiketjun avulla (ISK § 1505; § 1506).

Yhtä yleinen lopetuskeino oli *kokoava lopetus*. Kokoava lopetusjakso viittaa aikaisempaan tekstiin kokoavasti tai tiivistäen ja toistaa tai korostaa tekstin keskeisiä sisältöjä, esimerkiksi pääväitettä. Kokoava lopetus on siis luonteeltaan taaksepäin

suuntautuva lopetus. Aineistoni valossa näyttäisi siltä, että kokoavalla lopetuksella pyritään luomaan tekstiin sidosteisuutta ja eheyttä (ks. Makkonen-Craig 2011a: 71). Kokoava lopetus auttaa lukijaa hahmottamaan tekstin sanoman; se ikään kuin sulkee ympyrän, kuten tekstiesimerkissä 31.

### 31) Joulupukin pajakylän laajentaminen

Napapiirillä sijaitseva Joulupukin pajakylä on saanut huomiota turisteilta ympäri maapalloa. Pajakylälle hiljattain rakennettiin joukko pieniä taloja, joissa turistit voivat yöpyä melko kalliiseen hintaan. Pajakylän alueen laajentaminen vielä pidemmälle on suunnitteilla.

Pajakylän vieressä olevan asuinalueen KOTIPAikkakunnan asukkaat eivät ole innoissaan tästä, sillä laajennus tulisi aivan asuinalueen viereen. Asukkaat eivät halua takapihalleen poroja tai turisteja. He ovat jo keränneet nimiä adressiin, joka vastustaa pajakylän laajentamista heidän tonttiansa viereen. Suurin osa asuinalueen asukkaista allekirjoitti tämän adressin.

Ei ole mielestäni reilua, että Joulupukin pajakylä pystyy ilman asukkaiden hyväksyntää laajentamaan aluettaan asukkaiden tonttien tuntumaan. Tämä alkaa muistuttaa käytöstä, joka on hieman korruptoituneemmissa valtioissa tuttu piirre, että kaupungin ja valtion rakennuksia varten puretaan tavallisten ihmisten taloja ilman ihmisten suostumusta. Myönnän, että ei tämä pajakylän tapaus tietenkään ole samalla tasolla, kuin ihmisten talojen purkaminen jonkun kaupungin rakennuksen vuoksi, mutta asukkaiden rauhaa häiritään tässä silti.

Pajakylää saa toki laajentaa, mutta kuitenkin asukkaiden rauhaa rikkomatta. Siinä vaiheessa, kun asukkaiden takapihan viereen laitetaan poroaitauksia ja huskyfarmeja, on menty liian pitkälle. Tuskin asukkaat tulevat tykkäämään siitä, että ikkunasta ei näy enää metsää vaan turisteja etsimässä joulupukkia.

Jos tällä asukkaiden allekirjoittamalla adressilla on mitään vaikutusta, pajakylän laajentaminen, joko rajataan alueelle josta ei työkoneet, eivätkä turistit pääse häiritsemään KOTIPAikkakunnan asukkaita, tai alueen laajentaminen perutaan kokonaan. (34-2)

Yllä olevan tekstin kirjoittaja esittelee pääväitteensä (KOTIPAikkakunnan ASUKKAAT EIVÄT OLE INNOISSAAN PAJAKYLÄN ALUEEN LAAJENTAMISESTA) sekä sitä puoltavan huomion aihetta käsittelevästä adressista (*"Suurin osa asuinalueen asukkaista allekirjoitti tämän adressin."*)

ensimmäisessä käsittelykappaleessa. Käsittelyosiossa kirjoittaja esittää huolensa kotipaikkakuntansa asukkaiden oikeusturvan (*"ilman asukkaiden hyväksyntää"*) ja kotirauhan (*"asukkaiden rauhaa häiritään"*, *"että ikkunasta ei näy enää metsää vaan turisteja"*) puolesta. Lopulta kirjoittaja päättää tekstinsä lopetuskappaleeseen, jossa hän palaa pääväitteen yhteydessä mainitsemaansa adressiin (*"Jos tällä -- adressilla on mitään vaikutusta..."*) ja toistaa käsittelyosiossa esiinnostamansa argumentit (*"työkoneet, eivätkä turistit pääse häiritsemään KOTIPAikkakunnan asukkaita"*). Lopetusjakso siis tiivistää ja kokoaa tekstin keskeisen sisällön ja siten helpottaa lukijaa seuraamaan tekstin argumentaatiota.

Aineistossani esiintyy kahdenlaisia kokoavia lopetuksia. Ensinnäkin lopetusjakso saattaa sisältää tiivistelmän tai kertauksen edellä esitetyistä argumenteista. Näin on tehty sekä edellä tekstiesimerkissä 31 että alla tekstiesimerkissä 32.

32) [--] Kouluissa, joissa korjaustyöt eivät ole auttaneet, ei pidä tuhlaa rahaa uusiin turhiin korjaustöihin. Esimerkiksi Napapiirin yläaste olisi jo ajat sitten pitänyt laittaa maan tasalle, ja turhiin korjaustöihin käytetyt rahat oltaisiin voitu käyttää uuden koulun rakentamiseen. Samoin tähän uuteen uimahalliin uppoava omaisuus pitäisi käyttää sisäilmaongelmien poistamiseen, jotta ihmisten terveys säilyisi jatkossakin. (29-2)

Kokonaisuutena teksti käsittelee ristiriitaa kirjoittajan kotipaikkakunnan päätöksenteon ja kirjoittajan tärkeäksi kokeman asian välillä. Kirjoittaja nimeää aloituskappaleessaan ongelmaksi kotipaikkakuntansa rahan käytön, jota hänen mielestään tulisi järkevöittää. Tekstin kahdessa käsittelykappaleessa kirjoittaja korostaa alueensa koulujen sisäilmaongelmien vakavuutta. Esimerkin lopetusjakson olen luokitellutkin kokoavaksi lopetukseksi juuri tekstin kokonaisuutta vasten tarkasteltuna: kirjoittaja aloittaa päätöskappaleensa toistamalla ja tarkentamalla argumenttejaan, jatkaa hieman tyylikkokoisesti havainnollistavalla esimerkillä ja päättää tekstinsä lopulta viittauksella jo aloituskappaleessa esiinnostettuun uimahalli-esimerkkiin.

Toisaalta kokoavan lopetusjakson keskeinen sisältö voi muodostua kirjoittajan pääväitteestä tai mielipiteestä. Koska pääväitteen tai mielipiteen sisällyttäminen päätösjaksoon ei ole lainkaan tavatonta (esim. Mikkonen 2010: 89), olen luokitellut kokoaviksi pääväitteen tai mielipiteen sisältäviksi lopetuksiksi vain ne päätösjaksot, jotka muodostavat yhdessä muun tekstin kanssa luontevan jatkumon. Pääväitteen tai mielipiteen sisältävissä kokoavissa lopetuksissa kirjoittaja ikään kuin jalostaa esittämistään ajatuksista idean tai ehdotuksen, jota voidaan pitää tekstin kokonaisuuteen nähden odotuksenmukaisena. Näin on toiminut muun muassa esimerkin 33 kirjoittaja.

### 33) Opettajat ennen oppilaita?

Kouluissa ja muissa yleisissä paikoissa pyritään ihmisten yleiseen viihtyvyyteen. Mitä sen eteen kuitenkin tehdään? Kysytäänkö ihmisiltä mitä he haluavat, mikä heille on tärkeää ja miten uudistukset vaikuttavat heihin? En ole törmännyt näistä oikeastaan yhteenkään.

Itse olen koulussa, enkä ole kauheasti perehtynyt KOTIPAikkakunnan muihin hankkeisiin kuin kouluni sisäisiin. Tiedän kyllä "suurimmista" uudistuksista KOTIPAikkakunnassakin, esim. uudesta kerrostalosta ja valtatie levennyksestä. Koulussa huomaan että asioita suunnitellaan, järjestellään ja uudelleen toteutetaan aikuisten toimesta ja keskuudessa. Oppilailta ei pääsääntöisesti kysytä mitä he haluavat ja mitä mieltä he ovat jostain uudistuksesta. Esimerkiksi koulun teemapäivät ja muut erilaiset ei-normaalit koulupäivät. Yhdelle opettajalle tulee mieleen että pidetään talviliikuntapäivä jolloin ollaan kokopäivä -10 asteen pakkasessa. Keksijä opettaja kertoo kollegalleen ja toinen innostuu ja he esittävät idean opettajakokouksessa. Muut pitävät siitä, päätetään päivä ja oppilaille kerrotaan viikkoa ennen. Kysyttiinkö oppilailta? Ei. Kysyttiinkö moniko haluaa olla 6 tuntia pakkasessa ulkona? Ei. Toki sanotaan että lämmintä päälle, mutta kuinka moni opettaja uskoo koko sydämeästään 7-9 luokkalaisten laittavan toppahousut ja villamyssyn. Sitten talvipäivä toteutuu, oppilaan kaiken päälle vielä jaetaan ryhmiin ja alle 10 prosenttia saa kaverin ryhmäänsä ja viettää oikeasti kivan (mutta kylmän) päivän. Kyllä tiedän että kaikkien kanssa pitää oppia tulemaan toimeen, mutta kuka kieltää ettei kaverin kanssa olisi kivempaa. Toinen pysyvämpi esimerkki omasta koulustani: minulla ja kavereillani oli hyvä välitunti oleilupaikka, käytävän syvennys missä oli neljä penkkiä. ME yhdeksäsluokkalaiset sitten

tulimme kolmen viikon työhöntutustumisjaksolta ja penkit olivat poissa. Tilalla oli 7 nahka rahia ja 4 kolme kertaa korkeampaa pöytää. Mitä niillä tekee? Ei mitään. Ja kun kyselimme kuka tämän on tehnyt opettajat haistattelivat ja sanoivat että rehtori on tilannut. Huhu on myös että rahat maksoivat 200 euroa kappale. Sanotaan ettei ole rahaa ja käytetään 1400 euroa istumapaikkoihin mistä ei ole mitään iloa eikä kukaan niitä halunnut.

Oppilailta pitäisi kysyä mitä he haluavat, eikä olettaa. (24-1)

Esimerkin tekstin aiheena on oppilaiden tuominen osaksi koulun päätöksentekoprosessia. Teksti alkaa kahdella retorisella kysymyksellä (*"Mitä [yleisen viihtyvyyden] eteen kuitenkin tehdään?" ja "Kysytäänkö ihmisiltä mitä he haluavat, mikä heille on tärkeää ja miten uudistukset vaikuttavat heihin?"*), joilla kirjoittaja kyseenalaistaa ilmipanemansa esisopimuksen (JULKISILLA PAIKOILLA PYRITÄÄN YLEISEEN VIIHTYVYYTEEN). Käsittelyosiossa kirjoittaja kuvailee omaa tilannettaan (*"Itse olen koulussa"*) ja havainnollistaa esimerkein (*"Keksijä opettaja kertoo kollegalleen ja toinen innostuu ja he esittävät idean opettajakokouksessa", "Kysyttiinkö oppilailta? Ei", "Ja kun kyselimme kuka [oli tilannut uudet huonekalut] opettajat haistattelivat ja sanoivat että rehtori on tilannut."*), miksi kokee oppilaiden jäävän päätöksenteon ulkopuolelle. Lyhyessä lopetuskappaleessaan kirjoittaja kokoaa käsittelyosion keskeisestä sisällöstä - oppilailta ei kysytty, ja siksi lopputuloksiin suhtaudutaan nuivasti - pääväitteen, joka vastaa käsittelyosiossa esitettyihin argumentteihin.

*Johtopäätöslopetus* esiintyi aineistossani seitsemän kertaa. Johtopäätöslopetusta voisi luonnehtia myös taaksepäin suuntautuvaksi lopetukseksi (Karjalainen 2008: 296 ja siinä mainitut lähteet), koska sisällöllisesti se viittaa tekstissä taaksepäin. Johtopäätöslopetus eroaa kuitenkin kokoavasta lopetuksesta siten, että se ei tiivistä tai toista aiemmin sanottua, vaan ennemmin esittää aiheeseen liittyvän päätelmän (34) tai tuoreen näkökulman (35).

34) Kyllähän sitä yrittäjäyyttä voisi Tammelassakin joskus yrittää, vaikka alkuun se ainakin olisi haasteellista siksi, että täällä tulee isoja paikkoja huonommin huomatuksi, ja pieni keskustakin on melko hiljaista aluetta. Mutta toisaalta, ihmiset saattaisivat yllättyä iloisesti siitä, että tännekin joskus järjestettäisiin jotakin elämää! (30-2)

35) Olisihan se tavoitteellista, että näidenkin ihmisten hyvinvointi paranisi ja KAUPUNGINOSAN asukkailla olisi hyvä ja turvallinen olo asuinpaikastaan, eivätkä nuoret saisi mahdollisuutta päihteiden ostamiselle. (26-1)

Kaikkiaan yhdeksässä tekstissä lopetuskappale tai -jakso oli niin ongelmallinen, ettei sitä voinut luokitella mihinkään edellä mainituista kategorioista. Useimmiten kyse oli tekstistä, jossa ei ollut varsinaista tunnistettavissa olevaa päätäntä. Lopetusjakson puuttuminen voi johtua siitä, että lopetusjaksoa ei ole erotettu sisällöllisesti käsittelyosiosta (esimerkki 36), tai kirjoittajan tekstiin tuomaa uutta näkökulmaa ei ehkä tunnisteta päätännäksi (esimerkki 37) (ks. Karjalainen 2008: 299).

36) Kaupungin puolelta oikeastaan ainoa kannattava tapa edesauttaa roskaamisen vähentymistä on lisätä roska-astioiden määrää kaduilla. Jos roskiksia olisi enemmän, olisi tietysti vähemmän roskaamista. Pienet roskikset bussipysäkkien seinissä eivät riitä, roskiksia täytyy olla enemmän. (35-2)

37) Asialle pitäisi tapahtua jotain nyt! Jo kouluikäisinä nuorille tarjotaan nuuska ja tupakkaa. Siitä ei ole suunta, kuin alaspäin. Ihmisiltä pilataan jo nuorena hyvä elämä. (23-3)

Esimerkin 36 lopetuskappale ei eroa olennaisesti tekstin käsittelyosiosta: kirjoittaja käsittelee tekstissään roskaamista ensin yksilön, sitten kaupungin näkökulmasta. Teksti siis päättyy käsittelyosiin. Esimerkissä 37 kirjoittaja puolestaan jatkaa argumentointia vielä tekstinloppuisen vaatimuksensa (*"Asialle pitäisi tapahtua jotain nyt!"*) jälkeenkin. Hän tarjoaa lukijalle uuden näkökulman (ERITYISESTI NUORIA PITÄISI SUOJELLA PÄIHTEILTÄ), joka on väitelauseruotoisena tulkittavissa kuitenkin myös käsittelyosiossa esitettäväksi argumentiksi. Lopetuskeinona tämänkaltaisen näkökulman vaihtaminen onkin kehittyvälle kirjoittajalle haastava, sillä uusi näkökulma on osattava valita ja esittää oikein (Karjalainen 2008: 299).

### 4.3 YHTEENVETO

Olen edellä analysoinut aineistoni tekstien muodollisia ja funktionaalisia jaksoja. Tarkastelun kohteena olivat tekstien otsikot, aloitusjaksot ja lopetusjaksot, joita kaikkia pidetään välttämättöminä sekä mielipidetekstille että kouluaineille. Analyysini mukaan yhdeksäsluokkalaiset hallitsevat otsikoinnin ja tekstin aloittamisen melko hyvin, mutta tekstin lopettaminen tuottaa ongelmia noin viidesosalle kirjoittajista.

Kaikilla aineistoni teksteillä oli selkeästi muusta tekstistä erottuva otsikko, joskin viisi kirjoittajaa oli käyttänyt tehtävänantoa otsikkonaan. Yleisin otsikkotyyppi oli aiheotsikko (n=19, 47,5 %) eli aiheen nimeävä, staattinen ja genetiivimääritteisestä substantiivilausekkeesta rakentuva otsikko. Toiseksi yleisin otsikkotyyppi oli väiteotsikko (n=12, 30 %). Väiteotsikoiksi luokittelin väitelauseen sisältävät otsikot sekä väitelausetta muistuttavat otsikot, joita voitaisiin luontevasti täydentää finiittiverbillä. Kysymysotsikoita (n=4, 10 %), sanaleikkiotsikoita (n=3, 7,5 %) ja huudahdusotsikoita (n=2, 5 %) esiintyi aineistossani vain vähän.

Tekstien aloituksia analysoin funktionaalisesti tarkastelemalla, millaisia aloittamisen keinoja aineistoni teksteissä esiintyy. Miltei kaikissa aineistoni teksteissä oli selkeä funktionaalinen aloitusjakso. Kolmessa tekstissä (7,5 %) ei ollut aloitukseksi tunnistettavaa jaksoa. Yleisin aloituskeino oli pohjustaminen (n=16, 40 %), joka toteutui joko oman kotipaikkakunnan tai elämäntilanteen deskriptiivisenä kuvailuna tai tekstissä käsiteltävän ongelman argumentoivana ja ekspositorisena kuvailuna. Toiseksi yleisin aloituskeino oli pääväitteen esittäminen (n=14, 35 %). Lukijaa haastavia aloituksia (n=5, 12,5 %) ja ratkaisuehdotuksen sisältäviä aloituksia (n=2, 5 %) esiintyi aineistossani vain vähän. Osassa tekstejä kirjoittajat olivat käyttäneet useampia limittäisiä aloituskeinoja.

Tekstien lopetuksia analysoin ensisijaisesti muodollisesti kappalejakoa seuraten. Suurimmassa osassa aineistoni tekstejä oli lopetukseksi tunnistettava jakso. Hieman

useammassa kuin joka viidennessä tekstissä ei ollut selkeää lopettavaa jaksoa (n=9, 22,5 %). Yleisin lopetuskeino oli tulevaisuuteen suuntautuva lopetus (n=12, 30 %), jolla tarkoitetaan niitä lopetusjaksoja, joiden merkityssisältö sijoittuu tekstin kirjoitushetkestä tarkasteltuna tulevaisuuteen. Aineistossani esiintyviä keinoja viitata tulevaisuuteen olivat ohjeet ja neuvot, ratkaisuehdotukset sekä lukijakuntaan tai auktoriteetteihin vetoaminen. Yhtä yleinen lopetuskeino oli kokoava lopetus (n=12, 30 %) eli tekstin keskeisiä merkityssisältöjä tiivistävä, toistava tai korostava lopetusjakso. Kolmas aineistossani esiintynyt lopetuskeino oli johtopäätöslopetus (n=7, 17,5 %). Osassa tekstejä kirjoittajat olivat käyttäneet useampia limittäisiä lopetuskeinoja.



## 5 POHDINTAA

Tämän tutkielman tavoitteena oli vastata kahteen kysymykseen: noudattavatko yhdeksäsluokkalaisten mielipidetekstit tekstilajille tyypillistä rakennetta otsikoinnin, aloittamisen ja lopettamisen osalta, ja millaisia otsikoinnin, aloittamisen ja lopettamisen keinoja yhdeksäsluokkalaisten käyttävät teksteissään? Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä toimi tekstilajiteoria ja tarkemmin tekstilajin rakennepotentiaalin käsite. Lisäksi asemoin tutkielman aineiston tekstilajiteorian mukaisesti koulussa kirjoitettujen tekstien muodostamaan genrekoloniaan, jotta aineiston tekstejä voitaisiin tarkastella myös kouluaine-tekstilajin näkökulmasta.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski tekstilajille välttämättömiä jaksoja, joita tämän tutkielman puitteissa olivat otsikko, aloitusjakso ja lopetusjakso. Otsikko, aloitusjakso ja lopetusjakso sekä tämän tutkielman ulkopuolelle rajattu käsittelyjakso ovat sekä kouluaineelle että mielipidetekstille välttämättömiä jaksoja, joiden puuttuessa tekstiä voi olla hankala tulkita tehtävänantoa noudattavaksi (esim. Komppa 2006: 305; Karjalainen 2008: 290; Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 468; Mikkonen 2010: luku 3). Aloitin määrittelemällä välttämättömät jaksot: otsikon muusta tekstistä erottuvana kokonaisuutenaan, aloitus- ja lopetusjaksot tilanteesta riippuen joko muodollisesti kappalejaon perusteella tai funktionaalisesti käytettyjen aloituskeinojen perusteella. Seuraavaksi selvitin, missä määrin ja miten oppilaat olivat osanneet sisällyttää välttämättömiä jaksoja teksteihinsä.

Eri jaksot toteutuivat teksteissä vaihtelevasti. Kaikissa aineistoni teksteissä oli selkeä, muusta tekstistä kappalejaolla erotettu otsikko. Miltei kaikissa aineistoni teksteissä oli selkeä ja helpohkosti hahmotettava aloitusjakso, joka erkani muusta tekstistä joko typografisesti kappalejaon kautta tai funktionaalisesti merkityssisällön avulla. Lopetusjakso sen sijaan puuttui useammasta kuin joka viidennestä tekstistä: näissä teksteissä ei ollut itsenäistä ja ongelmattomaa lopetusjaksoa, vaan kirjoittajat päättivät tekstinsä käsittelyjaksoon. Lopetusjakson puuttuminen ei ole yläkouluikäisten

teksteissä tavatonta, mutta tekstikokonaisuuden kannalta lopetusjakso olisi hyvä kyetä muodostamaan (Karjalainen 2008: 299).

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaisia tekstuaalisia funktioita ja tekstilajille ominaisia merkityssisältöjä oppilaiden tuottamilla välttämättömillä jaksoilla oli. Otsikot olivat pääsääntöisesti joko aiheen nimeäviä ja staattisia aiheotsikoita tai lausemaisia väiteotsikoita, mitä voidaan pitää aiemman tutkimuksen valossa odotuksenmukaisena (Mikkonen 2010: 79-81; Silén 2011b: 24). Aloituskkeinoista yleisimpiä olivat käsiteltävän aiheen pohjustaminen ja oman pääväitteen esittäminen, joskin useampien eri aloituskkeinojen yhdistäminen samassa kappaleessa oli melko yleistä. Lopetuskkeinoissa ilmeni eniten hajontaa: tulevaisuuteen suuntautuvia ja kokoavia lopetuksia esiintyi yhtä paljon, johtopäätöslopetuksia hieman vähemmän.

Yksi analyysini keskeisistä tuloksista liittyy tekstien lopettamiseen. Analysoimistani välttämättömistä jaksoista juuri lopettaminen osoittautui oppilaille hankalimmaksi: useammassa kuin joka viidennessä tekstissä ei ollut selkeää lopetusjaksoa. Myös Seppänen (2015: 36-39) on todennut tekstin lopettamisen olevan haasteellista – ainakin heikoille kirjoittajille. Karjalainen (2008: 296-299) listaa lopetusjakson ongelmiksi niukkuuden, epäselvän yhteyden muuhun tekstiin, tarpeettoman metatekstuaalisen kielenaineksen sekä tyystin puuttuvan lopetuksen. Toisaalta osaa lopetusjakson ongelmista voi pitää tekstilajisidonnaisina: eihän mielipidetekstin lopettaminen tiiviisti esitettyyn mielipiteeseen ole tavatonta.

Tekstien aloitusjaksot olivat sujuvia ja tehtävänantoon nähden onnistuneita. Useimmat tekstit alkoivat vallitsevan tilanteen kuvailulla, havaitun ongelman kuvailulla tai kirjoittajan omalla mielipiteellä tai teesillä. Nähdäkseni tätä voi pitää tekstilajin huomioiden odotuksenmukaisena, sillä oppilaita ohjeistetaan aloittamaan tekstit esimerkiksi määritelmällä tai kuvauksella, havainnollistavilla esimerkeillä, väitteellä tai taustoituksella (esim. Mikkonen 2010: 81; Särnä 7). Myös tehtävänanto, jossa oppilaita ohjeistettiin kuvailemaan havaitsemaansa ongelmaa, on varmasti vaikuttanut tekstien aloitusjaksojen sisältöön.

Tehtävänanto on yksi tutkielmani luotettavuuteen liittyvistä tekijöistä. Arviointikokeen tehtävänanto antoi oppilaalle yksityiskohtaiset ohjeet tekstin kirjoittamiseksi ja sitä onkin saatettu hyödyntää tekstejä laadittaessa. Ensinnäkin tehtävänanto jo itsessään vihjaa kolmiosaisesta kokonaisrakenteesta: kuvaile havaitsemaasi ongelmaa, esittele ratkaisu ongelmaan ja vakuuta lukijat. Toiseksi tehtävänanto paljastaa jotain siitä, millaisia asioita tekstin pitäisi sisältää. Tehtävän muotoilun kannalta näin kuuluukin olla, ja aiheen määrittelevään, tehtävän tavoitetta tukevaan ja kontekstuaalista tukea tarjoavaan tehtävänantoon perehtyminen on osa tehtävässä onnistumista (ks. Kauppinen 2011a: 95-96). Nähdäkseni on kuitenkin aiheellista pohtia, missä määrin niukempi tehtävänanto vaikuttaisi lopputulokseen. Kyse on koulussa kirjoittamisen autenttisuudesta ja siitä, että tekstit on tuotettu viime kädessä arvioitaviksi.

Tutkielmani luotettavuutta on hyvä tarkastella myös käytettyjen metodien näkökulmasta. Analyysini perustuu oletukseen, että kaikki aineistoni tekstit edustavat samanaikaisesti sekä mielipidetekstiä että kouluainetta. Heikkisen & Voutilaisen (2012: 26) mukaan tekstilajianalyysin tekeminen tämänkaltaisista ennakko-oletuksista käsin on tyypillistä, ja usein alkuperäistä määritelmää saatetaan jopa muuttaa paremmin aineistoa vastaavaksi. Analyysiini ei siis sisälly tekstilajin kriittistä tarkastelua tai aineiston tekstien tekstilajin määrittelyä, joka eittämättä paljastaisi teksteistä tämän tutkielman ulkopuolelle rajattuja seikkoja.

Nyt rajaamani tutkielma jättää vastaamatta moniin kirjoittamisen opetusta, kirjoitustaitoa ja tekstilajeja sivuaviin kysymyksiin. Työtäni olisi mahdollista laajentaa määrällisesti, jolloin tulokset olisivat kuvaavampia ja paremmin yleistettävissä. Käsittelimäni 40 tekstiä kertoo jo paljon siitä, millaisia taitoja yhdeksäsluokkalaisilla on tekstin rakenteeseen liittyen; suuremmalla otannalla näkemystä voitaisiin monipuolistaa ja tarkentaa kvantitatiivisesti.

Toisaalta tekstilajianalyysin kehittäminen laadullisin keinoin olisi nähdäkseni hedelmällisempää. Ensinnäkin analyysiani olisi luonnollista laajentaa niin, että se kattaisi myös tekstien käsittelyosion. Tällöin myös aloitus- ja lopetusjaksojen analyysia

voitaisiin tarkentaa ja aloitus- ja lopetuskeinoja olisi helpompi kuvata suhteessa tekstin muodostamaan kokonaisuuteen (ks. Komppa 2012: 86-102). Fokukseen voitaisiin nostaa esimerkiksi se, miten kirjoittajan tekemät rakennevalinnat suhteutuvat mielipiteen ilmaisemiseen. Toiseksi tutkimus voitaisiin ulottaa tekstilajin muihin määritelmiin, kuten tavoitteeseen: mihin oppilas pyrkii tekstillään? Mielenkiintoista olisi tutkia myös oppilaiden tekstuaalista osaamista eli sitä, miten tekstinsisäinen koheesio, virkesujuvuus ja kappaleen rakenne toteutuvat yhdeksäsluokkalaisten tekstissä.

Yleisemmällä tasolla tutkimuksen kohdistaminen peruskoululaisten kirjoittamiseen ja teksteihin on vähintäänkin perusteltua. Luku- ja kirjoitustaito ovat oppimaan oppimisen taitoja, joita oppilaat tarvitsevat myös muissa oppiaineissa. Kärjistäen voisi tokaista, että mitä ikinä suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla tehdäänkään, näkyy tuon tekemisen tulokset sekä omalla että muiden opettajien tunneilla. Koululaisten kirjoitustaitojen kartoittaminen voi siis auttaa löytämään työkaluja paitsi itse kirjoittamisessa, myös oppimisen taidoissa ilmenevissä ongelmissa. Pohtivat tekstit auttavat oppilasta hahmottamaan syy-seuraus-suhteita ja lainalaisuuksia, tekstikokonaisuudet puolestaan jäsentelemään aihepiirejä. Tekstilajiharjoitusten myötä oppilaat oppivat erottamaan toisistaan uutisen ja mainoksen. Ja kertomuksen.

## 6 LÄHTEET

Bahtin, M. 1986: The Problem of Speech Genres. Teoksessa Emerson, C. & Holquist, M. (toim.): *Speech Genres and Other Late Essays*, s. 60-102. University of Texas Press, Austin. Saatavilla verkossa: [URL](#)

Barton, D. 1994: *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Blackwell, Oxford.

Bhatia, V. 2004: *Worlds of Written Discourse*. Longman, Lontoo.

Erra, S. & Svinhufvud, K. 2017: Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. *Virittäjä* 121 (3), s. 316-354. Saatavilla: [URL](#)

Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015: *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki.

Harjuniemi, T. 2020: *Ville Tavion haastattelu ja politiikan journalismin tehtävät – miksi vasemmiston journalismikritiikki jää usein tylpäksi?* [blogikirjoitus]. Julkaistu 2.8.2020. Viitattu 27.8.2020. Saatavilla: [URL](#)

Harmanen, M. & Takala, T. 2009: *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009*. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

Hasan, R. 1989: The Structure of a Text. Teoksessa Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (toim.): *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspectives*, s. 54-69. Oxford University Press, Oxford.

Heikkinen, V. & Voutilainen, E. 2012: Johdanto. Teoksessa Heikkinen, V., Voutilainen, E., Lauerma, P., Tiililä, U. & Lounela, M. (toim.): *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 17-47. Gaudeamus, Helsinki.

Honkanen, S. & Tiililä, U. 2012: Jaksoanalyysi osana tekstilajitutkimusta. Teoksessa Heikkinen, V., Voutilainen, E., Lauerma, P., Tiililä, U. & Lounela, M. (toim.): *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 208-227. Gaudeamus, Helsinki.

Hyland, K. 1990: *A Genre Description of the Argumentative Essay*. RELC Journal 21 (1), s. 66-78.

Iisa, K., Piehl, A. & Kankaanpää, S. 1999: *Tekstintekijän käsikirja*. Gummerus, Jyväskylä.

ISK = Iso suomen kielioppi 2014.

Ivanič, R. 2004: Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18 (3), s. 220-245.

Juvonen, R., Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H. & Lehti-Eklund, H. 2011: Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? Teoksessa Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H., Lehti-Eklund, H. & Juvonen, R. (toim.): *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 27-61. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Juvonen, R., Virtanen, M. & Voutilainen, E. 2012: Fennistisen tekstilajitutkimuksen suuntia. Teoksessa Heikkinen, V., Voutilainen, E., Lauerma, P., Tiililä, U. & Lounela, M. (toim.): *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 453-469. Gaudeamus, Helsinki.

Kainulainen, J. 2011: Tekstikäytännöt, tekstimaisemat ja kolmannet tilat koulupuheen rakentajina. Teoksessa Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H., Lehti-Eklund, H. & Juvonen, R. (toim.): *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 428-459. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Kalliokoski, J. 2002: Tekstilajin taju. Teoksessa Herlin, I., Kalliokoski, J., Kotilainen, L. & Onikki-Rantajääskö, T. (toim.): *Äidinkielen merkitykset*, s. 147-159. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

- 2006: Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa Mäntynen, A., Shore, S. & Solin, A. (toim.): *Genre – tekstilaji*, s. 240-265. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Karjalainen, M. 2007: Yläkoululaiset tekstin rakentajina. Teoksessa Routarinne, S. & Uusi-Hallila, T. (toim.): *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, s. 290-306. WS Bookwell Oy, Juva.

Kauppinen, A. 2011a: Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? Teoksessa Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H., Lehti-Eklund, H. & Juvonen, R. (toim.): *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 95-117. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

- Kauppinen 2011b: Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliasteet – kyselytutkimuksen satoa. Teoksessa Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H., Lehti-Eklund, H. & Juvonen, R. (toim.): *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 303-383. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Kauppinen, A. & Makkonen-Craig, H. 2011: Johtopäätöksiä ja avauksia. Teoksessa Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H., Lehti-Eklund, H. & Juvonen, R. (toim.): *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 463-474. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Kauppinen, M. 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa* [pdf]. Väitöstutkimus, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 24.8.2020. Saatavilla: [URL](#)

Kauppinen, M. & Marjanen, J. 2020: Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019 [pdf]. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki. Viitattu 27.8.2020. Saatavilla: [URL](#)

Keinänen, M. & Paalanen, P. 2009: Tekstilajitietoisuuden opettaminen. Teoksessa Harmanen, M. & Takala, T. (toim.): *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*, s. 65-70. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

Komppa, J. 2006: Tiedotteen rakenteet ja potentiaalit. Teoksessa Mäntynen, A., Shore, S. & Solin, A. (toim.): *Genre – tekstilaji*, s. 303-353. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

- 2012: *Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjoitelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa* [pdf]. Väitöstutkimus, Helsingin yliopisto. Viitattu 24.8.2020. Saatavilla: [URL](#)

Kosonen, K. & Lehti, P. 2009: Tekstitaidot peruskoulussa. Teoksessa Harmanen, M. & Takala, T. (toim.): *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009*, s. 45-58. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

Laihanen, E. 2016: Mitä arvostelutekstien otsikot kertovat yliopisto-opiskelijoiden tekstilajin tajusta? [pdf]. Teoksessa Hirvonen, P., Rellstab, D. & Siponkoski, N. (toim.): *Teksti ja tekstuaalisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität. VAKKI-symposiumi XXXVI 11.–12.2.2016*, s. 274-285. VAKKI Publications 7. Vaasa. Viitattu 31.8.2020. Saatavilla: [URL](#)

Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 30.12.2013/1295. [URL](#). Viitattu 27.8.2020.

Lappalainen, H-P. 2011: *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Opetushallitus, Helsinki.

Lauerma, P. 2012: Tekstityyppi. Teoksessa Heikkinen, V., Voutilainen, E., Lauerma, P., Tiililä, U. & Lounela, M. (toim.): *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 67-69. Gaudeamus, Helsinki.



Luukka, M-R. 2004a: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa Luukka, M-R. & Jääskeläinen, P. (toim.): *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII*, s. 9-22. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

- 2004b: *Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla*. Teoksessa Luukka, M-R. & Jääskeläinen, P. (toim.): *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII*, s. 145-160. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

Luukka, M-R. & Jääskeläinen, P. 2004: *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.

Makkonen-Craig, H. 2008: Neljä näkökulmaa erääseen tekstilajiin. Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänannot 2003-2006. *Virittäjä* 112 (2), s. 207-234. Saatavilla: [URL](#)

- 2011: Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H., Lehti-Eklund, H. & Juvonen, R. (toim.): *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 62-91. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

- 2015: Lausesujuvuudesta tilanteiseen sujuvuuteen. Teoksessa Harjunen, E. (toim.): *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*, s. 51-72. Kansallinen koulutuksen arviointineuvosto.

Mikkonen, I. 2010: *"Olen sitä mieltä, että..." Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi* [pdf]. Väitöstutkimus, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 24.8.2020. Saatavilla: [URL](#)

Mäntynen, A. 2006: Näkökulmia tekstin ja tekstilajien rakenteeseen. Teoksessa Mäntynen, A., Shore, S. & Solin, A. (toim.): *Genre – tekstilaji*, s. 42-71. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Mäntynen, A. & Shore, S. 2011: Tekstilajien lumo. Teoksessa Onikki-Rantajääskö, T., Siirainen, M. & Ylönen, H. (toim.): *Kieltä kohti*, s. 24-33. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.

OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development 2019: *PISA 2018 Results (Volume I). What Students Know and Can Do* [pdf]. Viitattu 30.8.2020. Saatavilla: [URL](#)

OPH = Opetushallitus 2020a: *Tekstilaji opetuksessa*. Verkossa julkaistu artikkeli. Viitattu 27.8.2020. Saatavilla: [URL](#)

- 2020b: *Kouluopetuksen keskeiset yksinkertaiset tekstilajit genreperheittäin* [pdf]. Taulukko. Viitattu 27.8.2020. Saatavilla: [URL](#)

Pinker, S. 2015: *Linguistics, Style and Writing in the 21<sup>st</sup> Century* [video]. The Royal Institution, YouTube-videopalvelu. Julkaistu 28.10.2015. Viitattu 27.8.2020. Saatavilla: [URL](#)

Pirskanen, H. & Kurki, S. 2014: Kokemuksia genrepedagogiikasta ja Reading to Learn -ohjelmasta. Teoksessa Shore, S. & Rapatti, K. (toim.): *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*, s. 95-104. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

Rahtu, T. 2014: Genreopetus – tekstitaitojen kahle vai kulmakivi? Teoksessa Shore, S. & Rapatti, K. (toim.): *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*, s. 65-82. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

Ruuska, H. 2015: Opettajan ei tarvitse tehdä työvälineitään. Teoksessa Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.): *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*, s. 41-46. Bookwell Oy, Porvoo.

Räty, A. 2004: Mitä mieltä? Peruskoulun 9.-luokkalaiset mielipidekirjoittajina. Teoksessa Luukka, M-R. & Jääskeläinen, P. (toim.): *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*, s. 24-38. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

Seppänen, L. 2015: *Vitosen kirjoittajat. Diskurssikompetenssit yhdeksäsluokkalaisten heikoissa kirjoitelmissa* [pdf]. Pro gradu, Helsingin yliopisto. Viitattu 24.8.2020. Saatavilla: [URL](#)

Shore, S. 2014: Reading to Learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. Teoksessa Shore, S. & Rapatti, K. (toim.): *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*, s. 24-36. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

Shore, S. & Mäntynen, A. 2006: Johdanto. Teoksessa Mäntynen, A., Shore, S. & Solin, A. (toim.): *Genre – tekstilaji*, s. 9-41. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Shore, S. & Rapatti, K. 2014: *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

- 2014a: Johdanto. Teoksessa Shore, S. & Rapatti, K. (toim.): *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*, s. 5-21. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

- 2014b: Tekstilajikokonaisuudesta yksityiskohtiin – miten arvioida oppilaiden tekstejä? Teoksessa Shore, S. & Rapatti, K. (toim.): *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*, s. 121-142. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

Silén, B. 2011a: Struktur och fokus i studentuppsatser. Teoksessa Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H., Lehti-Eklund, H. & Juvonen, R. (toim.): *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 263-298. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

- 2011b: Yhdeksäsluokkalaiset suosittelevat kirjoja. Teoksessa Harjunen, E., Juvonen, R., Kuusela, J., Silén, B., Sääskilahti, M. & Örnmark, M. (toim.): *Miten peruskoululaiset kirjoittavat?*, s. 23-31. Opetushallitus, Helsinki.

Solin, A. 2006: *Genre ja intertekstuaalisuus*. Teoksessa Mäntynen, A., Shore, S. & Solin, A. (toim.): *Genre – tekstilaji*, s. 72-95. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Särmä 7 = Aarnio, R., Kaseva, T., Kuohukoski, S., Matinlassi, E. & Tylli, A. 2013: *Särmä 7. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. Oppikirja. Otava, Helsinki.

Tiililä, U. 2007: *Jaksoanalyysi osana tekstilajitutkimusta: tapaus sosiaaliviraston kuljetuspalvelupäätökset* [verkkojulkaisu]. Viitattu 24.8.2020. Saatavilla: [URL](#)

Tiittula, L. 1989: Sanomalehtikielellä vaikuttamisen keinoista. *Kielikello* (2), s. 3-12.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi* [e-kirja]. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Valtonen, P. 2012: *Abiturientti uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa* [pdf]. Väitöstutkimus, Turun yliopisto. Viitattu 24.8.2020. Saatavilla: [URL](#)

Ventola, E. 2006: Genre systeemis-funktionaalisessa kielitieteessä. Esimerkkinä asiointitilanteet. Teoksessa Mäntynen, A., Shore, S. & Solin, A. (toim.): *Genre – tekstilaji*, s. 96-121. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Örnmark, M. 2011: Tyylitaju ja genretietoisuus 9. luokalla. Teoksessa Harjunen, E., Juvonen, R., Kuusela, J., Silén, B., Säaskilahti, M. & Örnmark, M. (toim.): *Miten peruskoululaiset kirjoittavat?*, s. 40-51. Opetushallitus, Helsinki.